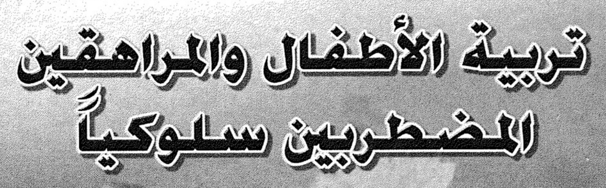


تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً

(النظرية والتطبيق)

الدكتور زيدان السرطاوي
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك سعود

الدكتور عبد العزيز الشخص
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك سعود

الجزء الثاني



تربية الأطفال والمراهقين
المضطربين سلوكياً
(النظرية والتطبيق)

تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً

(النظرية والتطبيق)

الجزء الثاني

تأليف

جوزيف ف. ريزو
روبرت هـ. زابل

ترجمــة

دكتور / عبدالعزيز السيد الشخص
استاذ التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك سعود

دكتور / زيدان أحمد السرطاوي
استاذ التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك سعود

دار الكتاب الجامعي

هذه ترجمة عربية مصرح بها لكتاب

Educating Children and Adolescents With Behavioral Disorders : An Integrative Approach

Published by Allyn & Bacon, Inc, Boston , 1993

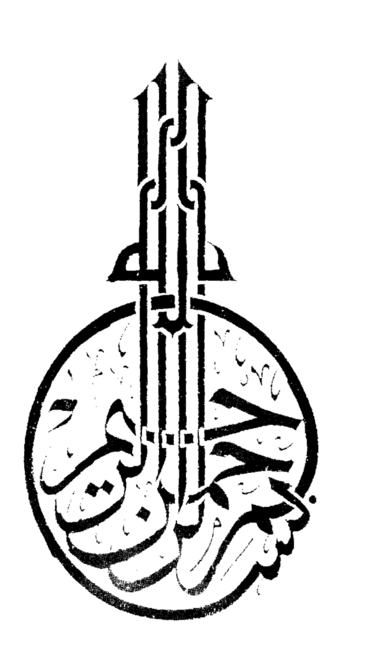
طبعة أولى

١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م

دار الكتاب الجامعي

العين - دولة الإمارات العربية المتحدة

ص.ب ١٦٩٨٣ - هاتف: ٦٦٤٨٤٥


بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الترجمة

الأطفال هم نصف الحاضر وكل المستقبل ، وهم عدة المجتمع وأداته للنمو والتقدم ؛ لذلك يبذل المسئولون في مختلف المجتمعات قصارى جهدهم في توفير كل ما من شأنه تحقيق الرعاية التربوية ، والاجتماعية لهؤلاء الأطفال ؛ بما يساعدهم على النمو المناسب في جميع جوانب شخصيتهم . ومن جهة أخرى ، فإن تعرض هؤلاء الأطفال لأية مشاكل تعكر صفو حياتهم ، أو تعوق عملية تربيتهم ونموهم تؤرق مختلف المهتمين بشؤونهم سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع . لذلك فإن تعرض هؤلاء الأطفال لأي من المشكلات الشخصية ، أو السلوكية ، أو النمائية يتطلب بالضرورة توفير المتخصصين المؤهلين الذين يمكنهم التدخل لعلاجها ، وكذلك توفير البرامج التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد في علاج مشكلاتهم السلوكية ، بالإضافة إلى تزويدهم بالمهارات الأكاديمية الضرورية للحياة مثلهم مثل أقرانهم من بقية الأطفال .

وقد إهتم المسئولون عن رعاية الأطفال وتربيتهم في الدول المتقدمة بإعداد الترتيبات الخاصة بتزويد ذوي الإضطرابات السلوكية منهم بالأساليب التربوية ، والعلاجية المناسبة منذ عدة سنوات مضت ؛ ومع ذلك فإن مثل هذا الإهتمام يعد في مرحلة المهد بالنسبة لكثير من المجتمعات النامية ، هذا رغم تزايد تلك المشاكل كماً وكيفاً بين الأطفال والمراهقين والشباب خلال الآونة الأخيرة . ولعل ذلك يستلزم إعداد البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لمواجهة الحاجات التربوية والنفسية لهؤلاء الأفراد ، ويتطلب هذا الأمر في البداية إعداد

المتخصصين للعمل معهم ، وخاصة في إطار مجال التربية الخاصة . ويستلزم ذلك أيضاً توفير الكتب والمراجع اللازمة لمساعدة كل من يهمه أمر هؤلاء الأطفال من معلمين ، وأولياء أمور ، واختصاصين لفهم خصائصهم ؛ وكيفية التعامل معهم بطرق مناسبة ، بالإضافة إلى مساعدة الباحثين والدارسين في هذا المجال .

ونظراً لأن المكتبة العربية تكاد تخلو من مثل هذه الكتب أو المراجع المتخصصة ؛ لذلك حاولنا سد تلك الثغرة . وقد وجدنا في الكتاب الحالي ما يحقق أهدافنا حيث أنه يجمع بين النظرية والتطبيق ، ويحاول التوفيق بين وجهتي النظر التي طالما تعارضت وتصارعت حول أهمية كل من الوراثة والبيئة في نشأة مشكلات الأطفال والمراهقين . وقد أتخذ هذا الكتاب النظرة التكاملية ، حيث لا يمكن لشيء أن يحدث في فراغ كما أنه لا بد من وجود أساس لحدوثه ؛ وهكذا تظهر أهمية التفاعل بين مختلف العوامل المؤثرة على هؤلاء الأفراد . ولعل التوجه البيني الذي يتخذه هذا الكتاب يوفر تلك النظرة التكاملية والتفاعلية .

وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا الكتاب يجمع بين مجالي علم النفس والتربية الخاصة ، وبعبارة أخرى فهو يتناول ما يخص الطفل والمراهق كفرد وإنسان من خصائص ومشاكل ، ومختلف النظريات النفسية التي تناولت ذلك ، ثم يحاول تطبيقها في صورة برامج تربوية وعلاجية لمواجهة تلك المشكلات في إطار التربية الخاصة .

لذلك فرغم صعوبة عملية الترجمة إذا ما قورنت بالتأليف فقد آثرنا خوض تلك العملية الصعبة ، محاولين وضع كل ما يتضمنه هذا الكتاب من أفكار ونظريات وبرامج في متناول القارئ العربي بأسلوب علمي دقيق وسهل . وقد ضم الكتاب

أربعة أبواب يركز الأول والثاني (الجزء الأول) منها على المفاهيم النظرية ، والنظريات التفسيرية ، وبحث أسباب الإضطرابات السلوكية ، وتصنيفاتها ، وخصائصها ، حيث تضم سبعة فصول تمثل الخلفية النظرية الأساسية مستفيدة أساساً من الخلفية العميقة للدكتور " ريزو " في مجال علم النفس . ويركز البابان الثالث والرابع (الجزء الثاني) على الأساليب العلاجية والبرامج التربوية اللازمة للأطفال والمراهقين ذوي الإضطرابات السلوكية ، وذلك في محاولة لتطبيق مختلف المفاهيم والنظريات والقضايا التي تشملها الأبواب الأولى ، وترجمتها ووضعها في صورة أساليب تطبيقية تساعد مختلف المسئولين عن رعاية وتربية هؤلاء الأفراد في تحقيق أهدافهم بنجاح . وهكذا فإن الفصول الخمسة الأخيرة توفر الأساليب المختلفة لمواجهة تلك المشكلات سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع . وقد ظهرت براعة ودقة ذلك من خلال التخصص والخبرة العريضة للدكتور " زابل " في مجال التربية الخاصة .

ونظراً لكبر حجم الكتاب خاصة في صورته المترجمة التي تزيد على ٩٠٠ صفحة ! فقد رأينا طباعته في جزأين ، يضم الأول الفصول السبعة الأولى ويمثل الإطار النظري ؛ وهو يهم قطاعاً عريضاً من الدارسين ، والباحثين ، والمتخصصين ، بينما يضم الجزء الثالث الأساليب العلاجية والبرامج التربوية وهو يهم كل من له تعامل مباشر مع الأطفال والمراهقين ذوي الإضطرابات السلوكية .

وبالتالي فهناك نوع من التخصص والتركيز في كل جزء من الجزأين ، وحيث أن النظرية قد تعد مجرد آراء فلسفية بدون تطبيق ، كما أن الأساليب

التطبيقية قد تكون مجرد محاولات عشوائية إذا لم تقودها النظرية فإننا ننصح الجميع بالاطلاع على الجزأين معاً وعدم الاكتفاء بأحدهما فقط .

وإننا وإذ نتقدم بخالص الشكر والإمتنان لله سبحانه وتعالى على أن وفقنا لإنجاز هذا العمل ، فإننا نتضرع إليه تعالى أن يحقق الفائدة المرجوة لكل يد بيضاء تتقدم بالمساعدة والعون لأبنائنا الأعزاء .

والله من وراء القصد ،،

المترجمان

تقديم المؤلفان

نحن نؤمن بأن المنحى التكاملي يعتبر أساسياً لعلاج وفهم حياة الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً . ولقد حاولنا في هذا الكتاب الإلتزام بهذا التكامل وذلك من خلال :

أولاً : يدمج الكتاب النظرية ، والبحث ، والخبرة باعتبار أن كلاً منها " طرقاً للمعرفة " يتضمن شيئاً مهماً يقدمه ، فنحن نرى بأن النظريات حول طبيعة السلوك المضطرب وأسبابه يجب أن توجه أساليب التدخل العلاجية ، وأن تلك الجهود المبذولة لتحسين التكيف السلوكي والإنفعالي للأطفال يجب أن تبنى على أسس نظرية ، وأن الخبرات يمكن أن توجه بما يتوصل إليه البحث من نتائج .

ثانياً : يعمل هذا الكتاب على تكامل وجهات النظر المتعددة والضرورية للفهم والتأثير على تكيف الأطفال السلوكي . إذ ليس هناك منحى واحداً يكفي لتعريف الإضطرابات السلوكية وعلاجها ، ولكن من الواضح أن بعض الأساليب قد تكون أكثر فائدة من بعضها الآخر لفهم هذه الإضطرابات ، كما أن بعض الأساليب العلاجية قد تحمل أملاً أكبر من البعض الآخر . فنحن نشعر بأننا قد تبنينا أفضل النظريات ، وأحدث ما توصل إليه البحث وأكثرها فائدة ، وكذلك الخبرات المتميزة للتربويين والأطباء النفسيين ، وكانت النتيجة هذا الكتاب الذي يعتبر كتاباً علمياً وعملياً يناسب كلاً من الدارسين والمتخصصين على مستوى الجامعة والعاملين في الميدان مع المضطربين سلوكياً .

ومع أن هذا الكتاب قد تم إعداده ونحن نضع المعلمين في أذهاننا ، إلا أن إهتمامنا يتجاوز الصف الدراسي والمدرسة . وبالتأكيد فإن تركيزنا قد انصب على الخبرة التربوية للصغار ، ولكن هناك أمور أخرى هامة كذلك ، فكثير من مناقشاتنا لخصائص المضطربين سلوكياً امتد ليشمل الأسرة والمجتمع ، والتأثيرات الإجتماعية الثقافية ، بالإضافة إلى تلك العوامل المتواجدة في غرفة الدراسة والمدرسة ككل .

لقد تم تقسيم محتوى الكتاب الذي يتضمن أربعة أبواب رئيسية إلى جزأين ، يتضمن كل جزء منهما بابين أساسيين ، وذلك على النحو التالي :

الجزء الأول :

يبدأ بالقضايا الأساسية التي تمثل الباب الأول ؛ حيث يضع الفصل الأول الأساس لبقية الكتاب وذلك بتزويدنا بمقدمة لأنظمة التصنيفات وتحديد القضايا والأهداف الحالية في إعداد البرامج التربوية للأطفال والمراهقين من المضطربين سلوكياً ، ويقدم لنا كذلك المبرر والمنطق في المنحى التكاملي الذي تبنيناه في هذا الكتاب . ويراجع الفصل الثاني العناصر الأساسية للأطر النظرية المستخدمة في فهم السلوك المضطرب ، وصياغة أساليب التدخل العلاجية ، وكذلك أضفنا تحليلاً للأسرة والمجتمع كمواقف يظهر فيها السلوك . أما الفصل الثالث فيناقش أهداف وعمليات تقييم الإضطرابات السلوكية ، وقد أخذنا بالاعتبار إستخدام إجراءات متعددة لتقييم كل من الطفل والنظم الإجتماعية ذات الصلة بالعلاج .

أما الباب الثاني فيركز على خصائص المضطربين سلوكياً ؛ وحيث أن هناك عدة أنماط من السلوك المضطرب ، لذلك تناولت الفصول الأربعة التالية أهم خصائص المضطربين سلوكياً ؛ إذ يتناول الفصل الرابع مشكلات الشخصية ، والفصل الخامس الإضطرابات الأخلاقية ، والفصل السادس الإضطرابات النمائية العامة ، في حين يتناول الفصل السابع الإضطرابات التعليمية .

الجزء الثاني :

يبدأ الجزء الثاني من الكتاب بالبرامج التربوية الخاصة التي تمثل الباب الأول منه والذي يركز على أساليب التدخل العلاجية . ونحن ندرك بأن الحدود بين طرق علاجية معينة قد لا تكون واضحة تماماً . ومع ذلك فمن المفيد أن نقرن بين الطرق التي تمثل التوجه السلوكي (الفصل الأول) وتلك التي تتبنى التوجه النفسي التربوي (الفصل الثاني) ، حيث يركز الفصل الأول مباشرة على تعديل السلوك المضطرب ، في حين يتضمن الفصل الثاني طرقاً معرفية / إنفعالية تهدف إلى تغيير الطرق التي ينظر ويشعر بها الأطفال في أنفسهم وحيال الآخرين . ونحن نرى بأن كلا الأسلوبين يقدم إستراتيجيات مفيدة للعلاج التربوي . وقد حاولنا في الفصل الثالث ترجمة اساليب التدخل العلاجية في إطار إعداد البرامج التربوية ونحن نأخذ في اعتبارنا عملية التخطيط التربوي ، ونماذج إيصال الخدمة ، ونماذج البرامج المتعددة .

أما الباب الثاني الذي يتناول المعلمين والوالدين فيركز على لاعبين أساسيين في حياة الأطفال المضطربين سلوكياً . ففي الفصل الرابع ناقشنا السمات

والكفايات الهامة للمعلمين ، ونظراً لأن معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً معرضون للضغوط والإحتراق النفسي المترتب على عملهم مع هذه الفئة من الأطفال ، فقد تناولنا هذه الموضوعات بشيء من العمق ، واقترحنا إستراتيجيات من شأنها تخفيف الضغوط النفسية ومنع حدوث الإحتراق . وفي الفصل الخامس والأخير الذي تناول علاقة المدرسة والمنزل ، وضعنا الأشكال المحتملة لمشاركة الوالدين في أساليب التدخل العلاجية ، واستكشفنا طرقاً لتسهيل التعاون والمشاركة بين المنزل والمدرسة .

ومع أن كل فصل في جزأي الكتاب يركز على موضوعات محددة ، فإننا لم نحدد مناقشاتنا ولم نقصرها فقط على ذلك الموضوع بل كثيراً ما كنا نرجع إلى موضوعات سابقة أو حالية ، وإلى موضوعات تالية من الكتاب وذلك بسبب أهميتها في فهم التكيف السلوكي للأطفال والتأثير فيه . فالتقييم على سبيل المثال يعتبر موضوعاً مهماً نجده يدخل بطريقة أو بأخرى في كل فصل .

إن هدفنا هو تقديم مراجعة مهمة للنظريات ، والأبحاث ، والخبرات المناسبة وحتى الخروج ببعض التفسيرات والإجراءات العلاجية . فعلى سبيل المثال ، نحن نؤمن أن من المهم للمعلمين والمهنيين الآخرين فهم القصور المحتمل في بعض المناحي التقليدية للتقييم ، ومعرفة الآثار المحتملة لأساليب العقاب ، وفهم حدود مشاركة الوالدين وأن يكونوا على وعي بالمخاوف والصعاب المحتملة أثناء تعليم الطلاب المضطربين سلوكياً .

وتكمن السمة التكاملية الأساسية لهذا الكتاب في خلفية مؤلفيه العلمية وتدريبهم المهني ، فقد تدرب بروفسور " ريزو " في العيادات النفسية وعمل مع

الأطفال المضطربين ومع أسرهم في العيادات النفسية والمؤسسات الداخلية ، في حين عمل بروفسور " زابل " وبما يحمل من خلفية في التربية الخاصة مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المواقف الصفية ومع المعلمين سواء قبل الخدمة أو خلالها ، ولقد تم تكامل تلك الخبرات ووجهات النظر معاً في هذا الكتاب . وقد كتب كل منهما تلك الفصول التي تعكس مجالات إهتمامه وخبراته ؛ فقد كتب بروفسور ريزو معظم الفصول التي تناولت القضايا الأساسية والخصائص ، في حين كتب بروفسور زابل فصل التقييم والفصول التي تناولت بشكل مباشر القضايا التربوية وأساليب التدخل العلاجية .

ونحن نعتقد أن هذا الكتاب يقدم علاجاً شاملاً ومتكاملاً للإضطرابات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين . ونحن نأمل أن يتم إيصال المعلومات والتوجيهات ، التي يتضمنها الكتاب لأولئك المعلمين والمعالجين والمرشدين وغيرهم ممن يبحثون عن مساعدة الأطفال المضطربين وأسرهم .

المحتويـــات

الباب الأول

برامج التربية الخاصة

الفصل الأول

أساليب التدخل السلوكية

الموضـــوع	الصفحة

الموضـــوع	الصفحة

الفصل الثاني

أساليب التدخل النفسية التربوية

الموضــــوع	الصفحة

الموضـــوع	الصفحة

الفصل الثالث

التخطيط التربوي وإيصال الخدمات والبرامج النموذجية

الموضـــــوع	الصفحة

الباب الثاني

آباء ومعلمو الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً

الفصل الرابع

معلمو الطلاب المضطربين سلوكياً

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الفصل الخامس

العلاقة بين المدرسة والمنزل

الموضـــــوع	الصفحة

الملاحــق

****

الباب الأول

برامج التربية الخاصة

برامج التربية الخاصة

تمثل الفصول الثلاثة (الأول والثاني والثالث) من هذا الجزء محوراً أساسياً لكتاب الإضطرابات السلوكية نظراً لأنها تتضمن طرقاً وأساليب علاجية محددة ، تحاول ترجمة المفاهيم الوظيفية التي وردت في الجزء الأول إلى أنشطة وأفعال ، وتساعد في تحقيق فهم أعمق لاضطرابات الطفولة ٠

وعلى سبيل المثال ، فإن فهمنا السابق لمؤثرات الأسرة والمجتمع التي تؤدي إلى حدوث الإضطراب الأخلاقي العدواني غير الإجتماعي سوف يوظف حالياً ويوجه نحو إيجاد أساليب تدخل علاجية لكي تستخدم مع الأطفال والمراهقين . وسوف نتلمس طرقاً للتعرف على مواطن للعلاج ، وطرقاً لجمع المعلومات ٠ ومن جانب آخر ، فإن هذه الأساليب سوف تستخدم لتطوير برامج للتدخلات العلاجية السلوكية والنفسية التربوية في غرفة الدراسة ٠

وسوف نتناول في الفصل الثالث خصائص أنظمة إيصال الخدمة وذلك بهدف فهم العلاقات المعقدة بين الطفل ، والمعلم ، ونظام المدرسة ٠ ومع أن فهم المعلم قد يقود للتعرف على مشكلات معينة وإلى وضع برنامج لعلاجها ، إلا أن جميع تلك الإجراءات يجب أن تتلاءم مع النظام التربوي ككل . فمهما كان فهم الفرد لتلك الإجراءات ، ومهما كان البرنامج العلاجي المطور شاملاً ، فلا بد أن يكون قابلاً للعمل ضمن الممارسات والنماذج المفيدة ٠

وهكذا فإن الباب الأول يتألف من مجموعة من البرامج العملية لتحويل المعرفة والفهم إلى سلوك يومي يقوم به المعلم ٠

الفصل الأول

أساليب التدخل السلوكية

مقدمــة

لقد قدمنا في الفصول السابقة (بالجزء الأول من الكتـاب) معلومـات تتعلـق بأسئلة تـدور حـول المضطربين سلوكياً مثل مـن ومـاذا ولمـاذا ؟ ٠ وناقشـنا أيضـاً التعريفات والأطر النظرية الأساسية للانحـراف السلوكي والانفعـالي ٠ وأخذنـا بعـد ذلك بالاعتبار عملية التقييم والاستراتيجيات التي تسهم في اتخاذ القرارات حـول مـن يحتاج إلى أساليب تدخل خاصة وذلـك بالتعـرف علـى طبيعـة ودرجـة الصعوبـات الأكاديميـة والاجتماعيـة التـي يعـانون منهـا ، ومـن ثـم ناقشـنا عـدداً مـن انمـاط الاضطرابات السلوكية ٠ أمـا الآن فنوجـه اهتمامنـا ، ونركـز انتباهنـا علـى الأسـئلة المتعلقة بكيف والتي تهتم بـالتعرف علـى عمليـات التدخـل والاسـتراتيجيات المفيـدة لتحسين الأداء الأكاديمي ، والإنفعالي ، والإجتماعي للمضطربين سلوكياً ٠

يتناول هذا الفصل التوجه السلوكي للتدخـلات التربويـة ، أمـا الفصـل الثـاني فيناقش أساليب التدخل النفسـية التربويـة ٠ ويتحـدد الفرق بيـن أسـاليب التدخـل فـي كونها سلوكية أو نفسية تربوية من خلال هدف عملية التدخل ٠ وقد لاحظ ريتشـارد ويلان ، Richard Whelan (١٩٧٧) أنه يمكن التمييز بين أسلوبي التدخل من خـلال ما يفترضه كل أسلوب حول مصادر الانحراف السلوكي وما يركز عليه أثناء التدخل العلاجي ٠ وتتبنى الأسالـيب السـلوكية الافـتراض بـأن السـلوكيات المضطربـة هـي نفسها المُشكلة ، وبالتالي توجه التدخلات السلوكية إلى تغيير (أو تعديل) سلوك الطفل المضطـرب ٠ وعلـى النقيـض مـن ذلـك تفـترض الأسـاليب النفسـية التربويـة بـأن الانفعالات المضطربة والتفكير هي التي تنتج سلوكاً مضطرباً ٠ وهكذا نجد بأن هـذه التدخلات تركز على تغيير الطرق التي يشعر بها الأطفال ويفكرون حول سلوكهم ٠

وبالرغم من وجود بعض الإعتبارات التي تجعلنا نفصل بين التدخلات السلوكية والنفسية التربوية ، فإننا ندرك بأن هذا التفريق قد يكون أحياناً غير منطقي . فقد اخترنا مثلاً مناقشة برامج تدريب المهارات الاجتماعية خلال الفصل الثاني ، وذلك بالرغم من أن أسسها العامة تُعد في نظريات التعلم ٠ ومع أن هناك بعض الفروق التي يمكن تحديدها بين الأسلوبين ، إلا أن هناك أيضاً مناطق تداخل كبيرة ٠ ففي معظم برامج التربيـة الخاصة للطلاب الذين يعانون من اضطرابات شخصية أو أخلاقية ، فإنه يتم تطبيق الطرق التي يمكن ان توصف على أنها سلوكية أو نفسية تربوية على حد سواء ٠

المنحى السلوكي The Behavioral Approach

لقد ازداد خلال السنوات الخمسين الماضية توظيف التدخلات السلوكية في البرامج التربوية للطلاب المضطربين سلوكياً ، وتوافق التطور في استخدام مثل تلك الأساليب مع تطور تحليل السلوك التطبيقي Applied behavior analysis (دراسة كيف تؤثر الأحداث السابقة والأحداث اللاحقة في السلوك) ٠ ويستخدم اليوم عددٍ من تلك التدخلات لتعليم وتعديل كثير من السلوكيات في ظل ظروف مختلفة ٠ وتتضمن المناقشة التي تناولت النماذج النظر للانحراف السلوكي والانفعالي في الجزء الأول للكتاب النموذج السلوكي كمنحى أساسي لتفسير السلوك المضطرب ٠ وتقدم النظرية السلوكية ونظرية التعلم تفسيرات حول كيف يمكن أن يتم تعلم السلوك المضطرب ٠ وتقدم كل نظرية أيضاً الأساس النظري لاستراتيجيات معينة في تعديل السلوك ٠ ومع ذلك فإن الاستراتيجيات التي تعتمد على نظرية التعلم الاجرائي ونظرية التعلم الاجتماعي لها تطبيقات واسعة في البرامج المدرسية

الأساسية ٠ فالأساليب التي اشتقت من النظرية الإجرائية Operant Theory (تعديل السلوك عبر التعزيز أو العقاب المنظم والمشروط للسلوك) التي تم عرضها في هذا الفصل تمثل مجموعة أساسية من استراتيجيات تعديل السلوك ٠ وللوقوف على أهميتها في اتخاذ القرارات الدقيقة سوف يتم التركيز عليها في هذا الفصل ، في حين تناقش الطرق المشتقة من نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory (التعلم بالنموذج أو بالتقليد) في الفصل القادم ٠

وقد ظهر خلال السنوات الخمسة والعشرين الماضية عددٍ كبيرٍ من الدراسات التي تناولت تطبيقات التدخلات السلوكية ٠ وللحصول على معلومات إضافية لما تضمنه هذا الفصل ، يتوفر العديد من وجهات النظر الشاملة حول أساليب التدخل السلوكية مع الطلاب المضطربين سلوكياً (مثل كير ونلسون ، Kerr and Nelson ، ١٩٨٣ ؛ نيل ، ماكدويل ، ويلانَ وواجنسلر ، Neel, McDowell Whelan and Wagonseller ، ١٩٨٢ ؛ نلسون ورذرفورد ، Nelson and Rutherford ، ١٩٨٧ ؛ بولسجروف ونلسون ، Polsgrove and Nelson ، ١٩٨١ ؛ سايمون وساسو ، Simon and Sasso ، ١٩٨٢ ؛ زابل ، Zabel ، ١٩٨١) .

إفتراضات Assumptions

لخص نيل وآخرون ، Nell and et. al. (١٩٨٢ ، ص : ١٠٢) خمسة افتراضات أساسية لأساليب التدخل السلوكية السلوكية :

١ - جميع السلوكيات تقريباً متعلمة ٠

٢ - يمكن استخدام مبادئ السلوك في تغيير السلوك المضطرب ٠

٣ – التركيز على الظروف (المواقف) الحالية بدلاً من الظروف (المواقف) السابقة ٠

٤ – التركيز على الظاهرة القابلة للملاحظة بدلاً من الحالات الداخلية ٠

٥ – الأساليب المستخدمة في المنحى السلوكي عرضة للاختبار في كل مرة تستخدم فيها ٠

وطبقاً للنظرة السلوكية فإن كلاً من السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة تُعد سلوكيات متعلمة ٠ فالأطفال المضطربون سلوكياً يوصفون بأنهم يظهرون قصوراً في السلوكيات التي تعتبر مرغوبة و / أو إفراطاً Excess في تلك السلوكيات التي تعتبر غير مرغوبة من قبل المعلمين ، والآباء ، والأقران ، والمجتمع بشكل عام ٠ وبعبارة أخرى نجدهم ينشغلون بكثير من السلوكيات غير المناسبة ، والمزعجة وغير المقبولة ، في حين نجد أن السلوكيات المناسبة والمقبولة لديهم قليلة جداً (زابل ، Zabel ، ١٩٨١ ، ص : ١٩٣) ، ويقدم النموذج السلوكي الطرق التي يتم بواسطتها تعلم السلوكيات المرغوبة وتقويتها ، وخفض السلوكيات غير المرغوبة والتقليل من احتمالات حدوثها ٠

ولا تتوقف الأساليب السلوكية عند الأسباب السابقة للسلوك ، ولكنها بدلاً من ذلك تبحث كيف تؤثر الظروف الحالية على السلوك وتحافظ على استمراريته ٠ ولا يعني ذلك بأن الأساليب السلوكية تقلل من أهمية أثر التعلم السابق على السلوك ، ولكنه يعني أن إختصاصي تعديل السلوك Behavior Manager يعتقد بأن حل المشكلات السلوكية يمكن أن يتم داخل البيئة الحالية للطفل . وهكذا فإن الأساليب السلوكية تعتبر مناسبة للبرامج التربوية نظراً لتأكيدها على أهمية تغيير مظاهر البيئة الحالية لتعديل السلوك ٠

بالإضافة إلى ذلك ، فمع أن الأساليب السلوكية لا تُنكر وجود الوظائف الداخلية كالأفكار والمشاعر ، إلا أنها تفترض أن الحالات الداخلية هذه يمكن أن تتحدد فقط عن طريق السلوك الملاحظ • وهكذا يوجه إختصاصيو تعديل السلوك اهتمامهم نحو تغيير السلوك القابل للملاحظة والقياس • ويعتبر التأكيد على قياس تغير السلوك عنصراً أساسياً وحيوياً لهذا المنحى • ويوجد العديد من الاجراءات لتقييم فاعلية أساليب التدخل السلوكية ، ولكن المقياس الحقيقي للنجاح يتمثل في التغير الذي تظهره اجراءات القياس في سلوك الأفراد • وطبقاً لذلك ، وبصرف النظر عن التغيرات الأخرى التي قد تحدث بشكل متلازم مع الطلاب المضطربين سلوكياً (مثل تحسن مفهوم الذات ، أو فهم أفضل للذات) ، فإنه يتعين على التربويين أن يكون بوسعهم تقديم ما يثبت أن تدخلاتهم أدت إلى تعديل ملحوظ لتلك السلوكيات المفرطة والقاصرة التي أدت أساسً إلى إلحاق الطفل ببرامج التربية الخاصة (سمبسون وساسو ، Simpson and Sasso ، ١٩٨٢ ، ص : ٤٧) •

وسوف يتم في القسم الثاني من هذا الفصل مناقشة بعض الوسائل التي يشيع استخدامها في قياس تغير السلوك •

زيادة وتقليل احتمالات حدوث السلوك Increasing and Decreasing Behavior

يمكن استخدام التدخلات السلوكية لزيادة و / أو تقليل احتمالات حدوث السلوك • ولقد لاحظ زابل ، Zabel (١٩٨١) ثلاث طرق من التدخلات السلوكية التي يمكن توظيفها من قبل معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً :

أولاً : تستخدم لتحسين الأداء الأكاديمي وذلك بتجزئة المهام الأكاديمية إلى عناصرها الجزئية وتدريسها بشكل متسلسل ، وذلك بتقديم الدعم والتعزيز

للاستجابات الصحيحة . وتتضمن استراتيجيات التدريس المباشر التي نوقشت في الفصل السابع بالجزء الأول من الكتاب ، على سبيل المثال ، تلك العناصر السلوكية .

ثانيا : تستخدم التدخلات السلوكية لتحسين سلوك الطالب الذي يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي . وتتضمن ظروف التعلم هذه على سبيل المثال ، زيادة الوقت الذي يقضيه الطالب للعمل على المهمة ، أو تقليل عدد الأيام التي يتغيب فيها عن المدرسة .

ثالثاً : تستخدم التدخلات السلوكية أيضاً لزيادة السلوكيات التي تعتبر مرغوبة اجتماعياً مباشرة ؛ مثل المشاركة والتعاون ، ولتقليل السلوكيات التي تعتبر غير مرغوبة ؛ مثل الشجار والجدال .

وفي كل من هذه الاستخدامات ، فإن التغير السلوكي يحدث عادة بشكل تدريجي . فالتغير في السلوك غالباً ما يجب أن يتم تشكيله . ويرجع التشكيل Shaping إلى تعزيز الاقتراب التدريجي (التقريب المتتابع) Successive Approximation من السلوك النهائي . فعلى سبيل المثال ، فإن السلوك المرغوب لطفل منسحب اجتماعياً قد يكون اللعب بفاعلية مع طلاب فصله . ومن غير المحتمل تعزيز ذلك السلوك المرغوب مباشرة ، حيث يتجنب الطفل أي تفاعل مع أقرانه . ولتشكيل ذلك السلوك توضع السلوكيات التي تقود إلى لعب فعال على شكل متدرج Heirarchy ؛ ومن ثم تُعزز أي استجابة ناجحة تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك حتى تحدث بشكل تلقائي . وفي هذا المثال ، قد يكون من الأهمية أولاً تعزيز الطفل لمجرد بقائه في غرفة الدراسة مع الطلاب ، ثم ينصب التعزيز بعد ذلك على مراقبته

للعبهم ، ومن ثم لجلوسه على نفس الطاولة ، وهكذا ، حتى يمكن تعزيز السلوك النهائي للعب الفعال .

وكما أشرنا سابقاً ، فغالباً ما تظهر مشكلات التعلم والمشكلات السلوكية معاً لدى الطلاب ، إذ تسهم المشكلات في أحد المجالين في حدوث مشكلات الجانب الآخر . فالطالب الذي يواجه صعوبات أكاديمية من المرجح أن يعاني من مشكلات اجتماعية ، ومن يبدي مشكلات اجتماعية من المرجح أن يواجه صعوبات أكاديمية ، لهذا فإن تحسين مستوى أداء الطفل في المجال الاجتماعي أو الأكاديمي قد يحسن الأداء في المجال الآخر . وتقدم التدخلات السلوكية استراتيجيات عدة لزيادة أو تقليل احتمالات حدوث السلوك .

تحديد الأهداف العامة والأهداف التعليمية (السلوكية)

قبل تطبيق أي أسلوب للتدخل سواء كان سلوكياً أو غير ذلك ، فمن الأهمية بمكان تحديد الأهداف العامة والأهداف التعليمية . ويتضمن الفصل الثالث من هذا الجزء إرشادات محددة لإعداد البرامج التربوية الفردية (Individual Educational Programs) (IEP) . ويتطابق إطار التدخلات السلوكية مع خطوات عملية اعداد البرنامج التربوية الفردي ، ويتضمن المراحل والخطوات التالية :

- إختيار السلوكيات المستهدفة (المرغوبة) .
- ملاحظة وتسجيل بيانات الخط القاعدي .
- تحديد مبررات التدخل .
- إختيار الطريقة (الطرق) المناسبة لتعديل السلوك المستهدف .

- تنفيذ أسلوب التدخل ٠
- مراقبة فعالية التدخل ٠
- إيصال نتائج التدخل إلى المشاركين ذوي العلاقة ٠

وتعني العملية متعددة الأوجه هذه بأن التدخلات السلوكية يجب أن يتم تخطيطها وتقييمها بطريقة منظمة ٠

تحليل الأحداث السابقة واللاحقة للسلوك A.B.C

كما لوحظ في الجزء الأول من الكتاب ، فإن الدليل على وجود علاقة بين سلوك الطفل والبيئة غالباً ما يمكن التحقق منه بسهولة ٠ فالمعلومات التي تعتمد على الملاحظة المباشرة وتحليل الموقف Setting ، يمكن أن تساعدنا في معرفة العلاقة الوظيفية بين الظروف السابقة والسلوك الناتج ومترتبات ذلك السلوك ٠ وتعتبر تلك العلاقات وظيفية لأنه يبدو أن السلوك يعتمد على ضبط الأحداث السابقة والأحداث اللاحقة عليه ٠ فالسوابق antecedents هي عبارة عن ظروف Conditions تسبق السلوك وتهيئ لمرحلة ظهوره أو تشجع على حدوثه (ولكر ، Walker ، ١٩٧٩) ؛ وتشمل الظروف المادية والاجتماعية التي يحدث فيها السلوك (مثل سلوك الآخرين ، والمنهج ، وحتى تقرير الطفل لمشاعره وأفكاره الخاصة التي تسبق السلوك المعني) ٠ أما التوابع consequences فهي أحداث (مثل الظروف البينية ، وردود فعل الآخرين) تلحق السلوك ومن شأنها أن تحافظ عليه ، أو تقويه ، أو تضعفه ٠

ويطلق على ذلك تحليل A.B.C. (إختصاراً للسوابق Antecedents ، والسلوك Behavior ، والتوابع Consequences) ، والذي يأخذ بالاعتبار السياق

(Context) الذي يحدث فيه السلوك • ففي غرفة الدراسة حيث يظهر الطلاب سلوكيات معينة تمثل مصدر اهتمام خاص ، يبحث التحليل السلوكي عن أجوبة للأسئلة التالية :

- ماهي الظروف السابقة التي تشجع أو تهيء الفرصة لظهور السلوك ؟
- ما الذي يتبع السلوك ؛ معززات ، أو عقاب ، والذي من شأنه أن يحافظ ، أو يقوي ، أو يضعف السلوك ؟ •

فعلى سبيل المثال فإن مقاطعة الطالب المتكررة لعمل الطلاب الآخرين في الفصل عن طريق الكلام دون الحصول على إذن قد يكون مصدر إهتمام للمعلم • فملاحظة الأحداث السابقة واللاحقة للسلوك المشكل ، قد تظهر بأن المعلم عندما يقود النقاش بيد طلاب الفصل ، فهو نادراً ما يستجيب للطالب حين يرفع يده (سابق) ، وحين يتكلم الطالب دون إذن مسبق (السوك موضع الاهتمام) ، وحين يستجيب المعلم والطلاب الآخرين بالالتفات إلى كلام الطالب والإنتباه له (لاحق أو تابع) • وفي مثل هذا السيناريو ، فإن سلوك الطالب المتمثل " بالكلام دون إذن " من المحتمل أنه قد تعزز وتم تدعيمه • إن هذا التحليل للأحداث السابقة واللاحقة للسلوك المشكل ، يشير إلى الظروف الموجودة في البيئة ، والتي قد تتطلب تعديلاً إذا ما أريد للسلوك المشكل أن يتغير •

ومخافة أن يبدو التحليل الوظيفي هذا مبسطاً جداً ، فيجب أن نتذكر بأن الأحداث السابقة والتابعة (اللاحقة) للسلوك المنحرف تحدث أيضاً خارج البيئة المباشرة لغرفة الدراسة • فعلى سبيل المثال ، نجد أن بعض الطلاب المضطربين سلوكياً قد تلقوا إستحساناً قليلاً لسلوكهم المناسب • لهذا نجدهم تعلموا سلوكاً غير مرغوب نظراً لما يترتب عليه من انتباه من قبل الآخرين • فمثل هذا السلوك قد

يترسخ في حصيلة الطفل نتيجة للتعزيز السابق أو الحالي في بيئات أخرى (مثل الأسرة ، الجيران) والتي من شأنها أن تجعله أكثر مقاومة للتعديل في المدرسة ٠

إختيار السلوكيات المستهدفة Selection of Target Behaviors

تتمثل أنواع الأسئلة التي يمكن أن تثار حول السلوكيات المستهدفة المحتملة في ماذا ، من ، أين ، متى وكيف ؟ ٠ ويشتمل المربع رقم (١ – ١) على أسئلة يمكن أن تسهم في فهم السلوك المشكل ٠ وللإجابة على هذه الأسئلة ، فقد يجري إختصاصي تعديل السلوك دراسة إضافية للسلوك وذلك لفهم العلاقة الوظيفية بالأحداث السابقة والتابعة (اللاحقة) ٠ إن مثل هذا التحليل يمكن أن يسهم أيضاً في منطق التدخل ٠

ويشتمل مثال سلوك المقاطعة Disruptiveness الموضح في المربع رقم (١ – ١) الكلام المتكرر دون إذن ، والتدخل في شؤون الطلاب الآخرين ، والإهانات التي يوجهها نحو الآخرين ٠ وقد تم ملاحظة هذه السلوكيات خلال اليوم الدراسي ، وبشكل خاص خلال حصة الرياضيات ، وقبل الغداء ، وقبل نهاية اليوم الدراسي ، وتكون أكثر وضوحاً خلال عمل الطلاب لواجباتهم بشكل مستقل ، بحيث تؤدي إلى إزعاج وإعاقة الطلاب الجالسين بقرب " توم " ، وإلى صرف انتباه المعلم عن العمل مع الآخرين ٠ وبالإضافة إلى ذلك يوضح المعلم غضبه وإحباطه في التعامل مع توم ٠ وحين يبدأ دراسة السلوكيات المستهدفة في ضوء علاقته الوظيفية مع الظروف السابقة واللاحقة ، عندئذ يمكن أن يبدأ المعلم عملية إختيار الأساليب المناسبة لتعديل تلك السلوكيات ٠

مربع رقم (١ – ١) دراسة سلوك مشكل

الطالب : توم

البرنامج : فصل خاص للمضطرين سلوكياً في مدرسة متوسطة

١ – ما السلوك المشكل ؟

الألفاظ الاستفزازية لتوم ، بحيث يوجه الإهانات والمضايقات للطلاب الآخرين ، ويحاول أيضاً أن يتدخل ، ويعترض ويضرب الآخرين .

٢ – ما أثر المشكلة ؟

تعوق عمل الطلاب الآخرين ، تؤدي إلى غضب الطلاب ، تتطلب انتباه المعلم .

٣ – أين يحدث السلوك ؟

السلوكيات اللفظية لتوم توجه إلى أي مكان في الفصل ، وتصدر السلوكيات الحركية بشكل أساسي عن طريق يد وقدم توم وهو جالس في مقعده .

٤ – متى يحدث السلوك ؟

يحدث خلال اليوم ، وبشكل خاص حصة الرياضيات (الفترة الثالثة) ، وقبل الغداء ، وفي نهاية اليوم الدراسي تقريباً .

٥ – كم مرة يحدث (أو كم يستمر) ؟

يصدر توم ما بين ٣ إلى ٤ تعليقات استفزازية خلال ٤٥ دقيقة ، ومرات أكثر خلال الأوقات المذكورة سابقاً ، ويقوم باحتكاكات جسمية (ضرب) مابين ٢ – ٣ مرات كل يوم .

٦ – كيف يواجه الآخرون ذلك ؟

يستجيب الطلاب وبشكل خاص دينيس وجيمي واللذان يمثلان هدفاً متكرراً بالتهديد وتوجيه الإهانات المماثلة ، ويطلب المعلم من توم بالتوقف عن ذلك وتسجيل الملاحظات ، ولكن لايظهر أن أياً من هذه الردود لها تأثير فاعل على سلوك توم .

طرق زيادة معدل حدوث السلوك

التعزيز Reinforcement

يرجع التعزيز إلى توابع (لواحق) السلوك التي تزيد من معدل حدوثه في المستقبل ، ويصُنف التعزيز الذي يستخدم لزيادة السلوك إلى إيجابي وسلبي . ويشيع استخدام التعزيز الإيجابي في برامج الأطفال المضطربين سلوكياً (ماهيدي ، دونكان ، وسيناتا ، Maheady , Duncan , and Sainata ، ١٩٨٢) ، ويتضمن ذلك النوع من التعزيز تقديم مثير عقب استجابة معينة من شأنه التأثير على استمرار تلك الاستجابة وزيادة احتمالات حدوثها (سولزر ، آزيروف ، وماير ، Sulzer - Azeroff and Mayer ، ١٩٧٧) .

وهناك أشكال متعددة للتعزيز الإيجابي منها المكافآت المادية (مثل المواد الصالحة للأكل أو الشرب ، وأقلام الألوان والصور) ، والرمزية (مثل النقاط والنجوم) ، والنشاطات (مثل امتيازات خاصة ، والوقت الحر) ، والتعزيز الاجتماعي (مثل الانتباه والثناء والابتسام والتقبيل) . ولا يعتبر الحدث أو الشيء معززاً ما لم يسهم في زيادة معدل حدوث السلوك موضع الاهتمام . وهناك بالطبع بعض التوابع (اللواحق) التي تعتبر معززات لبعض الطلاب ، في حين تعتبر توابع (لواحق) أخرى معززات لطلاب آخرين .

من المحتمل أن يُعتبر أي شيء مهما كان عدده أو نوعه ، وكذلك الخبرات كمعززات إيجابية . فقد تكون الوجبات الخفيفة Snakes والملصقات Sticker وأقلام الرصاص والألعاب Toys فعالة لبعض الطلاب ، في حين قد تكون الامتيازات Privileges مثل أخذ حضور الطلاب ، وتبليغ الرسائل ، والجلوس في أماكن

خاصة ، واستخدام جهاز التسجيل الصوتي (المسجل) أو الاستمتاع بوقت الفراغ أكثر فعالية للبعض الآخر من الطلاب ٠ وقد يستجيب طلاب آخرون لتجميع النقاط في الاقتصاد (التعزيز) الرمزي ، وهو نظام تقديم المكافآت الرمزية مثل علامات التصحيح Checkmarks التي تستبدل لاحقاً بمعززات حقيقية ، ويشاهدون رسوماً بيانية للتقدم الذي أحرزوه ٠ ويعتبر إنتباه المعلم والثناء الذي يظهره لأداء الطالب سهل الاستخدام ، وذا تكلفة قليلة ، ولكنها تمثل أشكالاً قوية من التعزيز لكثير من الطلاب ٠ ونجد كذلك أن إختلاف أشكال وقوة المعززات قد يكون ضرورياً لتعديل سلوكيات مختلفة في أوقات مختلفة ٠

وتتمثل أفضل الطرق في اختيار المعززات في ملاحظة ما يحب الطلاب عمله وسؤالهم عما يجدونه معززاً لهم ٠ فإذا تمت ملاحظة الطالب يمضغ العلكة ، أو يقرأ المجلات ، أو يرسم الصور أو يستمع للموسيقى ، عندئذ فإن أي من هذه الأعمال قد يستخدم كمعزز محتمل ٠ وإذا ما عبّر الطالب عن اهتمامه بالقراءة في منطقة هادئة ، أو في اللعب مع الطلاب الآخرين ، أو العمل على مشروع خاص ، فقد ينظر إليها على أنها معززات محتملة ٠

ويمكن توظيف المعززات بشكل منتظم لتغيير السلوك وذلك باستخدام مبدأ بريماك Premack Principle (بريماك ، Premack ، ١٩٦٥) ٠ ويشير هذا المبدأ إلى أن إقتران السلوك الأكثر تكراراً (مثل السلوك الذي يقوم به الطالب بشكل مستقل) مع سلوك أقل تكراراً (مثل السلوك الذي لا يقوم به الطالب بإستقلالية) يؤدي إلى زيادة معدل حدوث السلوك الأخير ٠ فعلى سبيل المثال ، يتحدث العديد من الطلاب كثيراً مع بعضهم (سلوك يتكرر كثيراً) ولكنهم نادراً ما يكملون واجباتهم ٠ ويمكن استخدام مبدأ بريماك ، وذلك بتوفير أوقات تخصص لهم

للتحدث معاً شريطة إكمال الواجبات ، فإكمال عدد محدد من الواجبات يمكن أن يوفر فترة معينة من الوقت للتحدث والكلام معاً ٠

الإقتصاديات الرمزية Token Economies

يعتبر الاقتصاد الرمزي أحد التطبيقات الشائعة لمبدأ بريماك ٠ ويمكن أن يكون طريقة فعالة في تعديل سلوك كل من الأفراد والمجموعات (كازدين ، Kazdin ، ١٩٨٢ كازدين وبوتزن ، Kazdin and Bootzin ، ١٩٧٢) ٠ وهي عبارة عن مكافآت رمزية تستخدم كبدائل Substitutes مؤقتة لمعززات أكثر مادية ، بحيث يتم استبدالها بها لاحقاً ٠ ويمكن أن تأخذ الرموز شكل الإشارات ، والنقاط ، والشارات الورقية الملونة ، والأوراق المالية غير الحقيقية ، والفيشات أو البونات ، ويحصل عليها الطلاب مقابل أداء سلوك محدد ، وتتحدد القيم المعطاة لها بشكل مسبق ٠ وتكمن إحدى مميزات النظام الرمزي في أن المكافآت الرمزية يتم الحصول عليها مباشرة بعد أداء السلوك المرغوب مع محدودية التدخل في استمرارية البرنامج ، ولاحقاً تستبدل تلك الرموز بمعززات حقيقية ٠ وتتطلب الاقتصاديات الرمزية تحديداً مسبقاً لكل من السلوكيات التي يحصل من يقوم بها على الرموز ، والقيمة الرمزية لسلوكات معينة ، وإجراءات منح الرموز ، ومعدل الاستبدال للمعززات الحقيقية ، وفرص الاستبدال ٠

وتستخدم الاقتصاديات الرمزية مع كل من الأفراد ومجموعات الطلاب ممن يعانون من الإضطرابات الشخصية أو الأخلاقية ٠ ففي بعض السلوكيات يحصل جميع الأعضاء في المجموعة على مكافآت ، في حين تتحدد سلوكيات أخرى بأفراد ضمن المجموعة ٠ وقد تختلف قيمة الرمز ، ومعدل الاستبدال ، وأشكال المعززات

الحقيقية من طالب لآخر ٠ ويشتمل المربع رقم (١ – ٢) على عينة من بطاقة رمزية لسلوكيات يحصل فيها أفراد المجموعة على الرموز مثل " رفع اليد قبل الكلام " و " الجلوس في المقعد " ، بالإضافة إلى السلوك المحدد بفرد مثل " مساعدة النفس " Keeps hands to self ، والتركيز على الأعمال المنوطة به Minds own business ٠

المربع رقم (١ – ٢) عينة من بطاقة رمزية لعدد من السلوكيات

الاسم : مارشيا — التاريخ : ٦ أبريل

السلوكيات

الوقت	رفع اليد	الجلوس في المقعد	مساعدة النفس	التركيز على العمل
١٠ر١٥ – ١٠ر٣٠		✓	✓	
١٠ر٣٠ – ١٠ر٤٥		✓	✓	
١٠ر٤٥ – ١١ر٠٠	✓		✓	✓
١١ر٠٠ – ١١ر١٥	✓	✓	✓	✓
١١ر١٥ – ١١ر٣٠	✓	✓	✓	✓
المجموع	٣	٤	٥	٣

النقاط المكتسبة : ١٥ النقاط المستبدلة : ١٠ النقاط المتبقية : ٥

ومن الممارسات الشائعة توفير اختيارات للمعززات الحقيقية ، فنجد بعض المعلمين ينظمون ذلك على شكل مستودع يضم أصنافاً متنوعة من الأطعمة الخفيفة ، والألعاب ، واللعب ، والأنشطة التي قد تشترى بأسعار مختلفة تتناسب مع القيمة الحقيقية لتلك المواد في الواقع ٠ وهكذا ، قد تكون أسعار بعض المواد

والأنشطة رخيصة نسبياً ، مما يتيح لأولئك الطلاب الذين يحتاجونها الحصول عليها مباشرة ، في حين يكون سعر البعض الآخر مرتفعاً ، إذ يتطلب الحصول عليها تجميع الرموز خلال فترة زمنية أطول ٠

إن توفير قائمة Menu بالمعززات يوفر للطالب خيارات متعددة ، مما يساعده في تجنب استبدال الرموز بنفس المعززات ، إذ أن استمرار استخدام نفس المعززات يقلل أحياناً الرغبة فيها ، ويجب على مستخدمي الاقتصاديات الرمزية أيضاً أن يقدموا فرصاً كافية للطلاب لشراء المعززات ، وذلك للتأكيد على أن هناك إرتباطاً بين السلوك والتعزيز ٠ وعادة ما تكون فرص الشراء مع الأطفال الصغار ، ومع بداية استخدام الاقتصاد الرمزي أكثر منها مع الأطفال الكبار ، وعند استخدام الإقتصاد الرمزي لفترة طويلة ٠ ومن العناصر المهمة لنجاح الاقتصاد الرمزي أن يكون استبدال الرموز للمعززات الحقيقية خارج النظام محدوداً ، وذلك خشية أن يؤدي عدم الحصول على المعززات إلى خفض قيمة الرموز وتفريغها من وظيفتها وفاعليتها ٠

ويمكن للمعلمين أن يبدعوا في اختيارهم للمعززات الحقيقية ، فقد تكون بسيطة جداً بحيث تكون نجوماً Sticker أو قطعاً من الحلوى ، أو تكون معقدة كالرحلة في طائرة ٠ ويعتبر مفتاح ذلك في معرفة ما يمثل معززاً محتملاً للمشاركين ، وما يستطيع المعلم تقديمه من معززات ، ومن ثم تحديد قيم الرموز ومعدل الاستبدال ٠ ولا حاجة لأن تكون المعززات أشياء فقط ، فالأنشطة بدورها يمكن أن تكون معززات قوية ٠ فقد اتفق أحد مدرسي الطلاب المضطربين سلوكياً ضمن أحد الفصول الخاصة مع مجموعة الطلاب بأن يكافأهم بحلق ذقنه إذا حصل طلاب الفصل على عدد معين من النقاط مقابل سلوكيات يقومون بها ٠ وبعد عدة

أسابيع حقق الطلاب العدد المطلوب من النقاط عندئذ رافقوا المعلم الى الحلاق حيث حصلوا على مكافأتهم ٠

وفي دراسة مبكرة للاقتصاد الرمزي أوضح جروبارد ، Graubard (١٩٦٩) كيف يمكن استخدام المجموعة لمساعدة الجانحين من الطلاب المضطربين على التعلم ٠ ومع الأخذ بالاعتبار أثر تقبل الطلاب المراهقين لبعضهم البعض ، حدد جروبارد أن من الضروري توظيف النظام الرمزي في الشراء ٠ حيث أخبر طلاب الفصل أن بإمكانهم كسب نقاط لاستبدالها بمعززات مثل أجهزة رياضية ، ونقود ، ووقت للاستماع لجهاز التسجيل الصوتي فقط عند اتباع كامل المجموعة لقواعد وتعليمات محددة داخل غرفة الدراسة ، وكذلك عند اكمال الواجبات ٠ وتعتبر القواعد التي تضبط الإنتباه ، وإتلاف الممتلكات ، واستخدام القوة الجسدية بمثابة أوامر يتوجب على المجموعة إتباعها . وتم التفاوض معهم بشأن قواعد أخرى تتعلق بالكلام واجراءات النقاش ٠ وقد تم تعليم الطلاب إدارة النظام الرمزي في الوقت الذي يقوم فيه المعلم بتعيين العمل ، ومنح النقاط ، وإهمال السلوك غير المناسب ٠ وقد وجد جروبارد أن سلوك المجموعة غير المناسب قد انخفض إلى أقل من نصف مستواه السابق ، وزاد بالمقابل الأداء الأكاديمي للمجموعة وذلك من خلال عشرين جلسة صباحية فقط ٠

ومع عدم ملاحظة مشكلات معينة في دراسة جروبارد ، فإن الأنظمة الرمزية الجماعية يجب أن تستخدم بحذر ٠ فحين تتوقف المكافآت على المشاركة الكاملة للمجموعة ، يتوجب على المعلم أن يكون على وعي باحتمال أن تتقاعس تلك المجموعة بدلاً من أن تتشجع ، وتشارك من قبل بعض أعضائها ٠

وتتمثل إحدى خصائص الاقتصاديات الرمزية بإمكانية استخدامها عبر مواقف مختلفة ؛ إذ يستطيع الطلاب في بعض البرامج على سبيل المثال حمل بطاقة نقاطهم من فصل لآخر ، حيث يمنح المعلم في نهاية كل فترة عدداً محدداً من النقاط لمجموعات متعددة من السلوك ، ومن هذه السلوكيات نوعية العمل الأكاديمي ، والدقة والانتباه ، وكمية العمل المنجز ، والسلوك الاجتماعي . ويمكن تنظيم هذه النقاط وجدولتها يومياً وأسبوعياً ، مع التأكيد على أهمية توفير المعززات التي سيتم استبدالها بالنقاط . ويمكن استخدام اجراءات مشابهة مع الطلاب الذين تم دمجهم في الفصول العادية ، على أن يراعي معلم غرفة المصادر النظام الرمزي لمساعدة الطالب في المحافظة على السلوك المناسب في برنامج الدمج .

ويمكن التوسع في استخدام الإقتصاديات الرمزية خارج إطار الغرف الدراسية ، وذلك لتحقيق سلوكيات أكثر استقراراً في بيئات أخرى (مثل أتوبيس المدرسة ، وغرفة الطعام في البيت) . فعلى سبيل المثال رتب المعلم مع أولياء أمور الطلاب بأن يودعوا مكافأة مادية لأبنائهم في حساب جاري لدى بنك خاص ، ويستطيع الطلاب عندئذ الحصول على المال عند أداء سلوك اجتماعي وأكاديمي محدد مسبقاً في غرفة الدراسة ؛ بحيث يحصلون أسبوعياً على شيك موقع من قبل المعلم وفقاً لأدائهم .

ويحقق النظام الرمزي هدفاً مزدوجاً ، فهو يخدم كنظام داعم للدافعية ، وكنظام لمراقبة السلوك ، حيث يقدم معلومات مستمرة حول الأداء الاجتماعي والأكاديمي ، من شأنها أن تساعد في إعداد برامج الطلاب وتعديلها .

إن مقدرة المعلومات التي يتم تجميعها على تحقيق تلك الأهداف ، ينبني على الاقتصاديات الرمزية ، وسوف نناقش لاحقاً في هذا الفصل كيف يمكن للرموز التي

يتم اختيارها وتقديمها بشكل منظم ، أن تُحول إلى بيانات سلوكية ، وذلك بهدف تقييم مدى فعالية التدخل .

التعميم Generalization

تكمن أهمية أي تدخل علاجي في درجة تعميم نتائجه في مختلف الأوقات والمواقف المشابهة . ويعني ذلك الدرجة التي يستمر فيها أداء للسلوك المستهدف في المواقف المشابهة . ولسوء الحظ ، فقد نال موضوع دعم وتعميم السلوكيات التي تم اكتسابها اهتماماً قليلاً نسبياً في البحوث التربوية . ويوجه النقد ذاته للتدخلات غير السلوكية ، ولكن مثل هذا القصور قد يكون أكثر بروزاً مع التدخلات السلوكية ، وذلك بسبب تركيزها على القياس . وقد حلل كل من باترسون ، Patterson (١٩٧٤) ؛ وستوكس وباير ، Stokes and Baer (١٩٧٧) ؛ وولكر وبكلي ، Walker and Buckly (١٩٧٢) العوامل التي تدخل في عملية تعميم ودعم مكتسبات العلاج . وتدعي إحدى الاستراتيجيات بالإخفاء أو الإستبعاد التدريجي للمثيرات Fading .

الإخفاء كأحد أنماط التعزيز Fading Type of Reinforcement

يمكن أن يشمل الإخفاء تغيراً تدريجياً في المثيرات المقدمة لحث السلوك . فعلى سبيل المثال فإن استخدام المعلم لعبارة " أنظر إليّ " قبل البدء في تعلم المهمة يمكن استبعادها تدريجياً حين ينظر الطالب إلى المعلم بشكل تلقائي .

ويمكن أن يتضمن الإخفاء أيضاً التقليل (الخفض) التدريجي للاعتماد على المعززات الخارجية للسلوك . وقد يشمل التحرك بعيداً عن الأشكال الخارجية

للتعزيز باتجاه التعزيز الاجتماعي والسلوك الداخلي أو السلوك المعزز للذات ٠ وحتى إذا كان التعزيز المباشر ، أو المادي أو الرمزي ضرورياً ، فيجب أن يكون مقترناً بمعزز اجتماعي ٠ إن مثل هذه الروابط يمكن أن تتم بين التعزيز المادي والاجتماعي ، فقد يتم إقران المعزز الرمزي المقدم على سبيل المثال بعبارة إيجابية بخصوص الأداء ، مثل (أداء جيد) ، أو (عمل جميل) ، وبالتالي قد يحل التعزيز الاجتماعي محل التعزيز الرمزي المستخدم تدريجياً ٠

جداول (نُظم) التعزيز المخففة Thinning Reinforcement Scheduales

يهدف هذا الإجراء إلى تشجيع التعميم ، وذلك من خلال تخفيف تكرار التعزيز المقدم ٠ ومن المحتمل أن يدخل ضمن هذا الإجراء عدد من جداول التعزيز ، أو نسبة التعزيز إلى عدد مرات حدوث السلوك المستهدف ٠ ولا توجد هناك قواعد محددة لنوع جدول التعزيز الذي يجب استخدامه ، ويتحدد جدول التعزيز المستخدم بحاجة الطالب المستهدف ؛ فعند تعليم الطفل سلوكاً جديداً قد يلزم إستخدام التعزيز المستمر Continuous بمعنى أنه في كل مرة يظهر فيها السلوك ، يجب تعزيزه ، ومع ذلك فعندما يتم تعلم السلوك جيداً ، فإن جدول التعزيز المتقطع والأقل تكراراً يكون أكثر ملاءمة ٠ وقد أوضح كل من باندروا ، Bandura (١٩٧٧) ؛ وسكنر ، Skineer (١٩٧٤) بأن السلوك يكون أكثر دواماً عندما يعزز في مستوى منخفض ومتغير ٠

وتأخذ الجداول المتقطعة Intermittent عدة أشكال ، فعلى سبيل المثال تقدم جداول الفترة الثابتة التعزيز بعد فترة زمنية سبق تحديدها مثل كل خمسة أو سبعة دقائق ٠ أما جداول الفترة المتغيرة ، فتقدم التعزيز في فترات زمنية غير منتظمة ،

مثل بعد الدقيقة الثالثة ، والسابعة ، والثانية عشرة ، وذلك خلال فترة خمس عشرة دقيقة . أما التعزيز وفق جدول النسبة الثابتة ، فيتبع عدداً سبق تحديده من الاستجابات المستهدفة ، مثل إكمال عددٍ من المسائل الرياضية ، أما جدول النسبة المتغيرة فيقدم التعزيز لأعداد غير منتظمة للسلوكيات المستهدفة ، مثل بعد إكمال المسائل الثالثة ، والخامسة والتاسعة . وقد أوضح كل من الكسندر وآفل ، Alexande and Apfel (١٩٧٦) كيف يمكن لجداول التعزيز أن تتغير بشكل منتظم في أنظمة التعزيز لتحسين السلوك الصفي .

ولتحديد الجدول المناسب ، يجب أن يراعي المعلم الدرجة التي يحتاج فيها السلوك المستهدف تعزيزاً ، بالإضافة إلى الأسس المنطقية في تقديم التعزيز . وقد يستدعي الأمر القيام ببعض التجارب لتحديد الجدول المبدئي الفاعل . وبينما يتم تنفيذ أساليب التدخل يمكن تخفيف الجدول أو استخدام أسلوب الإخفاء ، حيثما كان ذلك ملائماً وعندما يبدو أن السلوك المستهدف يتطلب تعزيزاً خارجياً أقل ، عندئذ تكون الحاجة لتقديم التعزيز أقل .

وجدير بالذكر أن إعداد بيئة الطالب الطبيعية التي تعمل على دعم تعميم السلوك الذي تم اكتسابه في البرامج الخاصة لم يجد الاهتمام الكافي . ويمثل تدريب معلمي الصفوف العادية والآباء لتقديم تعزيز ثابت لسلوك سبق تحديده أحد تلك الاهتمامات . ويعتبر جيرالد باترسون ، Gerald Patterson (١٩٧٤) رائداً في تدريب الآباء لتنفيذ أساليب التدخل السلوكية . وحديثاً قام كل من مورجان ويونج ، Morgan and Young (١٩٨٣) بتعليم الطلاب المضطربين سلوكياً استخدام اجراءات تقييم الذات للمساعدة في تعميم ودعم مكتسبات العلاج . وسوف نقوم باستعراض بعض استراتيجيات إضافية لدعم وتعميم السلوك الذي تم تعديله في مواقف أخرى ،

وذلك في الفصل الثالث من هذا الجزء الذي يتناول البرمجة التربوية ، والفصل الخامس الذي يناقش العمل مع الآباء .

التعزيز السلبي Negative Reinforcenment

يعتبر التعزيز السلبي أحد الأساليب السلوكية التي تستخدم قليلاً لزيادة السلوك في برامج الطلاب المضطربين سلوكياً . ويعني التعزيز السلوكي أزاله مثير بغيض أو منفر مباشرة بعد حدوث سلوك محدد (مرغوب) . ومن الأمثلة على ذلك السماح للطالب بتخطي Skip بعض الأعمال التي سبق تحديدها له إذا حصل على درجة ممتازة (كاملة) على أداء الواجب الحالي . فالتعزيز الذي يدعى التخطي المشروط Contingnet Skipping ، يتمثل في تجنب العمل الذي يعتبره الطالب بغيضاً .

وعادة ما يكون التعزيز السلبي غير مقبول ، مقارنة بالتعزيز الإيجابي ، وبالتالي يوفر فرصة كبيرة لاستثارة سلوك مخالف من الطلاب ، فكثير من الطلاب المضطربين انفعالياً يصادفون (يواجهون) تعزيزاً سلبياً كثيراً في حياتهم .

طرق خفض السلوك

هناك العديد من طرق تعديل السلوك التي تستخدم لخفض السلوك غير المرغوب والتقليل منه Decressing Behavior . وتضم هذه الطرق تعزيز السلوكيات المناقضة أو المعاكسة أو البديلة للسلوك غير المرغوب ، والأشكال المتعددة للعقاب .

تعزيز السلوك المُعاكس أو البديل

لا يعتبر التعزيز التمييزي للسلوك النقيض Differential reinforcement of incopatible (DRI) وكذلك التعزيز التميزي للسلوك البديل Differential reinforcement of alternative (DRA) طرقاً منفرة (مكروهة) لخفض السلوك غير المرغوب ، ولكنها أساليب إيجابية لخفض معد حدوث السلوك أو التخلص منه ٠ فعلى سبيل المثال فقد يزعج الطالب زملاءه في الفصل وذلك بالخروج من مقعده دون إذن ٠ وبدلاً من أن يتدخل المعلم مباشرة لخفض سلوك الخروج من المقعد ، فقد يكون قادراً على خفضه بطريقة غير مباشرة ، إما بتعزيز سلوك مناقض أو معاكس لسلوك الخروج من المقعد (مثل البقاء في المقعد) أو بتعزيز سلوك بديل مثل (إكمال عمل أكاديمي يمكن أن يتم فقط أثناء جلوس الطالب في المقعد) ٠ ولقد أشار كل من ديتز وريب ، Dietz and Repp (١٩٨٣) إلى أن كلاً من التعزيز التمييزي للسلوك النقيض والتعزيز التميزي للسلوك البديل يخفض السلوك غير المناسب ويبني السلوك المناسب ٠

وقد أوضح ماكلستر وآخرون ، McAllister et. al. (١٩٦٩) كيف أن الجمع بين ثناء المعلم Prais للسلوك الهادئ وعدم موافقته على السلوك المزعج ، قد استخدم مع طلاب أحد فصول اللغة الإنجليزية في المدرسة الثانوية ٠ ومع أن سلوك الفصل المناسب وغير المزعج لايؤكد على تحقيق التعلم الأكاديمي ، فقد أشار كوفمان وأوليري ، Kaufman and O'Leary (١٩٧٢) إلى وجود دليل على أن زيادة إنجاز العمل الأكاديمي يمكن أن يرتبط بانخفاض معدل حدوث الإزعاج ٠

يقوم المعلمون في بعض المواقف بشكل غير مقصود بتعزيز السلوك المناقض (المعاكس) للسلوك الذي يرغبون فيه ٠ فعلى سبيل المثال ، قد يستجيب

المعلم لسلوك الطالب غير المهذب من خلال ملاحظة تشير إلى عدم الموافقة ، وذلك بهدف التأثير فيه • فقد وجد بكلي وولكر ، Buckly and Walker (١٩٧١) بأن انتباه المعلم غير الموجه Free operant teacher attention للسلوك المنحرف يمكن أن يبقي (يحافظ على) السلوك المنحرف ، كما أوضحا أيضاً بأن المعلم يستطيع أن يقلب هذا الوضع ، وذلك عن طريق تجاهل متعمد للسلوك المنحرف ، بينما يوجه انتباهه ويستجيب لسلوك أكثر استحساناً (مرغوب) •

الإنطفاء (المحو) Extinction

يطلق على الأسلوب الذي يتجاهل السلوك عن عمد بهدف خفضه بالإنطفاء ، وهو قابل للتطبيق بشكل واضح لخفض السلوك الذي يبحث عن جذب الانتباه ، وبشكل خاص حين يعزز السلوك البديل أو المناقض (المعاكس) • ويمكن أن يتضمن الإنطفاء عدم تقديم ردود فعل (عدم الالتفات) للسلوك غير المطلوب ، فقد لا يسأل المعلم الطالب الذي لا يرفع يده قبل الإجابة على سبيل المثال • وقد يتضمن الإنطفاء أحياناً شكلاً واضحاً من عدم الاستجابة ، مثل الطرد (الصد) Turning away بهدف جعل الطالب يدرك عدم تقبل السلوك أو الموافقة عليه •

ففي أحد برامج المرحلة الثانوية للطلاب المضطربين انفعالياً ، استخدم المعلم على سبيل المثال ، نمط الإنطفاء ، حيث استجاب لسلوكيات الطلاب من التذمر والإفساد والشكاوي التي لا أساس لها بالعبارة اللطيفة التالية " شكراً لك لأنك أخبرتني " ، وذلك لتذكيرهم بأن شكواهم سوف لن تجد أذناً صاغية goatification من قبله ، فإذا اشتكى أحد الطلاب المحبطين بقوله " أنت تعلم ماذا أكره ؟ " ، فإذا أخبرتك شيئاً كهذا ، فإنك ترد عليّ فقط بقولك " شكراً لك لأنك أخبرتني " ، ولكنك

لا تعمل شيئاً حيال ذلك • إن إجابة المعلم المتوقعة " شكراً لك لأنك أخبرتني " تحمل رسالة للطالب بأن ذلك السلوك لم يكن مقبولاً وسوف لن يحصل على أية استجابة •

لا يمثل تجاهل السلوك غير المرغوب الشكل الوحيد للانطفاء ، فهناك أيضاً استبعاد التعزيز الموجود • فقد تم إطفاء (إخماد) extinguished سلوك إثارة الذات المتكرر للأطفال التوحديين Autistic وذلك بخفض أو استبعاد خصائصه التعزيزية • فعلى سبيل المثال ، فإن الإثارة السمعية لتدوير صحن على سطح قاس كأرض الغرفة ، قد تم خفضها وذلك بوضع الصحن على قطعة من القماش ، حيث لا يصدر عنه صوت ، وكانت النتيجة التخلص من ذلك السلوك •

ولا يعتبر الإنطفاء فعالاً لخفض جميع أنماط السلوك غير المرغوبة ، فبعض السلوكيات ببساطة لا يمكن تجاهلها نظراً لما تنطوي عليه من تهديد للطلاب الآخرين ، وللممتلكات وللطلاب أنفسهم • وكذلك فإن الأشكال الشديدة للسلوك الذي يتم بهدف جذب الإنتباه ، مثل تهديد الذات أو الإنتحار ، لا يمكن تجاهلها بسبب نتائجها المروعة المحتملة ، وبالإضافة إلى ذلك ، فبعض السلوكيات غير المرغوبة معززات في ذاتها ، فعلى سبيل المثال أحلام اليقظة ، والعادة السرية (الإستمناء) Masturbation سلوكيات من غير المرجح خفضها عبر الإنطفاء • وكذلك فإن التعزيز الذي يتم من خلال مصادر أخرى مثل الإنتباه والإستحسان من الأقران حتى ولو كان متقطعاً ، يمكن أيضاً أن يحد من فاعلية جهود الإنطفاء المبذولة من قبل المعلم •

يتطلب الاستخدام الناجح للانطفاء دائماً مواظبة (مداومة) من قبل المعلم ، حيث أن السلوك الذي يسترعي الانتباه غالباً ما تزداد حدته (يُصعّد) في البداية عندما لا تظهر استجابة من قبل الشخص المعني • فمن واجب المعلم أن يتحمل

تزايد واستمرار ظهور السلوك غير المرغوب قبل أن يبدأ بالنقصان ٠ ومع أن تعمد عدم الإنتباه للسلوك غير المطلوب هو أحد المقاييس ، فإن إجراءات أخرى مثل زيادة التعزيز للطلاب الآخرين ممن يتصرفون (يسلكون) بشكل مناسب ، يمكن أن تحث prompt سلوكاً بديلاً وأكثر ملاءمة ٠ وفي معظم الحالات ، فحيثما يتوقف السلوك الذي يسترعي الإنتباه ويظهر السلوك المناسب ، يتوجب تعزيز ذلك السلوك ٠

العقـــاب Punishment

لقد استخدمت أشكال عدة من العقاب لخفض بعض أنواع السلوك المشكل ، ومع ذلك فلكل واحد من تلك الأساليبِ محددات واعتبارات أخلاقية ، وبالتالي يجب أن نحذر كثيراً عند استخدامنا لأي شكل من أشكال العقاب ٠ فالإجراءات المنفرة (المكروهة) تلقت ما تستحقه من اهتمام كبير ٠ واستمر الجدل حول الاعتبارات الأخلاقية والعملية لاستخدامها (ماجكينز وزملاؤه ، .MaGinnis et.al ، ١٩٨٥) ٠

ووفقاً للتعريف السلوكي فالعقاب السلوكي هو الحدث التابع (اللاحق) للسلوك والذي يخفض من احتمالية حدوثه في المستقبل ٠ إن مثل تلك الأحداث اللاحقة تخفض السلوك بسبب ما تحمله من خبرات جسمية أو نفسية منفرة وغير سارة ٠

فالعقاب البدني Corporal punishment مثل الضرب والصفع ، والقرص ولي الذراع ، وحتى الوخز تستخدم أحياناً من قبل المعلمين والمسئولين الآخرين في المدرسة لخفض السلوك غير المرغوب للطالب ٠ وترى بعض إدارات التعليم أن العقاب قد أقر من قبل المجتمع والمسئولين في المدرسة ، واعتبر طريقة مقبولة للتأديب (روز ، Rose ، ١٩٨٣) ، وفي حقيقة الأمر اعترفت المحكمة الأمريكية

العليا U.S. Supreme Court (إنجرهايم رايت ، Ingraham V. Wright ، ١٩٧٧) بالموافقة التاريخية والمعاصرة على معقولية reasonable العقاب البدني ٠ وقد أظهرت العديد من الدراسات واستفتاءات الرأي بأن معظم الآباء والمعلمين والمسئولين في المدارس ، وفي بعض الحالات حتى الطلاب أنفسهم يفضلون استخدام العقاب البدني في المدارس (وود ، Wood ، ١٩٧٨ ، ص : ٣٠) ٠

إن الأحداث اللاحقة المنفرة (المكروهة) مثل الواجبات الإضافية من المهام ، والتأخير عن الفسحة أو التأخير بعد انتهاء اليوم المدرسي ، والوقوف في الممر تعتبر بعض أشكال العقاب غير البدني ٠ ومن أكثر الأحداث اللاحقة شيوعاً في الاستخدام بالرغم من أنها لا تعتبر عقاباً توبيخ وتأنيب الطالب وسحب الإمتيازات منه ٠

لقد أعطى فرانك وود وزملاء آخرين اهتماماً كبيراً للقضايا القانونية ، والخلقية لاستخدام العقاب ، والأساليب المنفرة في المدرسة (وود وبراتن ، Wood and Braaten ، ١٩٨٣ ؛ وود وهيل ، Wood and Hill ، ١٩٨٣ ؛ وود ولاكن ، Wood and Lakin ، ١٩٧٨) ٠ لقد طلب وود وهيل كلاً من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة ، تقدير مدى كراهية (بُغض) ثلاثين تدخلاً يشيع استخدامها مع السلوك المشكل ، ومن بين تلك التدخلات التي اعتبرت أكثر بغضاً :

- التقييد الجسمي restrain ، الدفع ، أو مسك الطالب بشدة ٠
- عزل (إقصاء) الطالب في غرفة معزولة ٠
- ضرب الطالب بالسوط على قدميه أو مؤخرته (أردافه) ٠
- استدعاء الشرطة للحضور إلى المدرسة لأخذ الطالب ٠
- إرسال الطالب لمكتب المدير أو مكان الحجز ٠

هز الطالب بقوة أو الضغط بقوة على جسمه (مثل الذراع ، الأذن ، الرقبة ٠٠٠ إلخ) ٠

ومن الضروري الإشارة إلى أن المعلمين أوضحوا أنهم نادراً ما يستخدمون هذه الأساليب ، وقد توصل باحثون آخرون إلى نتائج مشابهة (سالند وآخرون ، Salend, et. al. ، ١٩٨٤ ؛ إليوت ، Elliott , et. al. ، ١٩٨٤) ٠

الإعتبارات الخُلقية والعملية Ethical and Practical Concerns

نحن نعارض وبشدة استخدام أساليب العقاب لخفض السلوك غير المرغوب للطالب في معظم الأحوال ، ونشجع بدلاً من ذلك استخدام الأساليب الأكثر إيجابية التي سبق مناقشتها لتغيير السلوك ٠ وموقفنا هذا يعتمد على اعتبارات خلقية وعملية ٠ ولكن وبسبب أثره الواضح في الخفض السريع للسلوك غير المرغوب ، يبدو أن عقاب الأطفال المضطربين انفعالياً أمر سهل ، ولكننا نرى بأن مثل هذا الإجراء يتطلب حذراً كبيراً عند استخدامه ٠

فهناك حدود لفعالية العقاب ، فمع أن العقاب قد ظهر بأنه فعال في تحقيق خفض مباشر في معدل حدوث السلوك غير المرغوب ، إلا أن التحسن عادة ما يستمر لفترة قصيرة ، وأن السلوك الذي عوقب عليه الطفل سوف يظهر مرة أخرى ٠ ونظراً لأن العقاب يُعيق السلوك المشكل وتظهر آثاره سريعاً ، فإن هذا من شأنه أن يعزز الشخص المُعاقِب ٠ وقد لاحظ وود وبراتن ، Wood and Braaten (١٩٨٣) بأن للعقاب نتائج مغرية ، بالرغم من غياب أي دليل على فاعليته الطويلة في التأثير على السلوك غير المرغوب ٠ وكذلك فإن العقاب بمفرده لايُعلم الطالب السلوك البديل والمرغوب ٠ فحين يقول المعلم للطالب " كن هادئاً " فإن كلامه قد

يتوقف مؤقتاً ، ولكنه لم يتعلم سلوكاً بديلاً ، وبالتالي فإن الطالب الذي يتعرض للعقاب قد يحاول تجنب الموقف العقابي ، أو المُعاقِب نفسه بدلاً من الانشغال بسلوك بديل ٠

وأحياناً يكون العقاب عاملاً مضاداً للهدف الذي يتوقع منه ، فالتأنيب اللفظي المرتفع (مثل توقف عن ذلك ، فأنت تزعج الفصل) قد يجذب انتباه الطلاب للسلوك غير المناسب ، وهكذا يتم تعزيزه دون قصد ٠ ولقد وجد أوليري وآخرون ، O'Leary et. al. (١٩٧٠) بأن التأنيب الهادئ الذي يكفي كي يسمعه الطالب المستهدف فقط كان أكثر تأثيراً من التأنيب القاسي المرتفع في خفض السلوك المزعج للطلاب داخل غرفة الدراسة ٠

إن الحرمان Suspension الذي يتعرض له الطالب في المدرسة هو عقاب على خرقه للقواعد المدرسية ، وذلك من خلال أفعال كإهمال الواجبات الدراسية ، والشجار ، والضرب ، وإظهار عدم الاحترام للمعلمين ٠ ومن الظروف التي تعتبر منفرة للطلاب في المدرسة مراقبتهم عن قرب ، وعدم السماح لهم بالتفاعل الاجتماعي ، وتقييد الحركة ، وقضاء جميع الوقت في العمل ٠ ويمكن للمدرسة أن تعمد إلى مضاعفة الأحداث المنفرة للطلاب الذين يظهر بأنها لم تكن كافية بالنسبة لهم ٠ ففي حالة الطالب الذي يتغيب عن المدرسة كثيراً ، فمن الصعوبة معرفة كيف يمكن أن تُشجع مثل هذه الأحداث اللاحقة على حضوره للمدرسة ٠

وتتمثل إحدى الإعتبارات الأخرى للعقاب في الآثار الجانبية المحتملة التي قد تحدث مباشرة أو تحدث على المدى الطويل ٠ فالعقاب قد يحول انتباه الطالب عن سلوكه إلى المواجهة (التصادم) مع المُعاقِب ٠ فالغضب ، وفقدان الثقة ، والتخاصم توجه بشكل متكرر نحو المُعاقِب ، وقد يُعمم ذلك على المدرسة وعلى المعلمين ،

وربما علـى الطلاب الآخرين أيضاً ٠ وأحياناً قد يتطـور هـذا الغضـب إلـى تمـرد ، وعلاوة على ذلك فالمعلمون والآخرون ممن يستخدمون العقاب يقدمون نماذج سـلبية يمكن أن تكون مدمرة destructive للطفل المعاقب وكذلك للأشخاص الذين يلاحظون العقاب ٠

وهناك اهتمام حقيقي حول أثر العقاب على مـن يسـتخدمه ، خصوصـاً حيـن يُستخدم بطريقة مبسطة (منفتحة) وغـير انفعاليـة ، فقد يتعـرض المُعـاقِب للإحسـاس بالفشل ، وذلك لعدم حل المشكلة بطريقة أكثر إيجابيـة ، وقد يشـعر بـالذنب ، وذلـك لأنه تسبب في إلحاق الأذى بالآخرين ٠

ومما لاشك فيه أن كثيراً من الطـلاب المضطربيـن سلوكياً يمـرون بفـترات كبيرة من الألم في حياتهم ، فالبعض أسيء إليهم بدنياً ، وبالتالي تكون لـدى البعـض حساسية خاصة أو مقاومة للعقاب ٠ فمن الضـروري للمعلميـن والمسـئولين الآخريـن في المدرسة معرفة بأن نظرتهم الخاصة للسلوكات المنفرة قد تكون مختلفة كثيراً عن تلك الخاصة بطلابهم ٠ فما يمكن أن نعتبره منفراً قد يكـون معـززاً لبعـض الطـلاب الآخرين ٠ فضـرب الطالب أو إرساله لغرفة العزل ، علـى سـبيل المثـال ، يمكـن أن يثبـت وضعـاً معينـاً ، وذلـك بتقويـة السـلوك غـير المرغـوب المسـتهدف بـدلاً مـن إضعافه ، فكما هو الحال مع التعزيـز ، فـإن الأحـداث اللاحقـة التـي اعتـبرت عقابـاً تتنوع بين الأفراد ٠

ويتضح أن النقاش السابق يبرز اعتبارات خُلقية وعمليـة خطـيرة ، يجـب أن تؤخذ بالاعتبار قبل تطبيق الأساليب المنفرة مع الطلاب المضطربين انفعالياً ٠ ومـن المهم أيضاً أن نتذكر وجـود مخـاطر قانونيـة للـتربويين الذيـن يسـتخدمون الأسـاليب المنفـرة ٠ وفـي أضيـق الحـدود ، فـإن اسـتخدام معلمـي التربيـة الخاصـة لإجـراءات

العقاب قد يكون له ما يبرره وذلك لحماية الطلاب من ارتكاب الجرائم الشديدة وما قد ينتج عن ذلك من عقوبات اجتماعية ٠ ولكن يجب أن ندرك بأن الضغوط الاجتماعية هي التي تدفعنا نحو طرق أفضل لتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (وود ، Wood ، ١٩٧٨) ٠

ولكن هل يعني ذلك عدم استخدام الأساليب المنفرة مع الطلاب المضطربين سلوكياً مطلقاً ؟ ومن المحتمل أن يستخدم جميع المعلمين استراتيجيات ينظر إليها بعض الطلاب على أنها منفرة ٠ وقد يعتبر التدخل في سلوك استثارة الذات للطالب التوحدي ، أو سحب الطالب من نشاط جماعي بغيضاً من قبل أولئك الطلاب ٠ ومع ذلك فقد تقدم التدخلات فوائد محتملة تفوق ما تحمله من كراهية وبغض ٠ فإذا ما استخدمت الأساليب العقابية والمنفرة ، فمن الضروري اختيارها بعناية ، ويجب أن تُعدل لتلائم احتياجات الطالب المستهدف ، وتُطبق بشكل منفتح ومنظم ، وتُراقب وتُقيم باستمرار ٠ وسوف يتم الآن مناقشة بعض أشكال العقاب التي اتضح أن لها أثراً في خفض بعض أشكال السلوك المضطرب ٠

تكلفة الإستجابة Response Cost

تعتبر تكلفة الإستجابة أحد أنماط العقاب المستخدمة مع بعض الاقتصاديات الرمزية ، فبالإضافة إلى إعطاء الرموز للانشغال في سلوكات محددة ، فيمكن أن يتم استبعادها أيضاً عند أداء سلوك معين غير مناسب ، وبشكل خاص عند انتهاك القواعد ٠ ولقد قارن كوفمان وأوليري ، Kaufman and O'Leary (١٩٧٢) فاعلية التعزيز وإجراءات تكلفة الإستجابة في الاقتصاد الرمزي المستخدمة في فصول خاصة بمستشفى للطب النفسي ، ووجد أن كلاهما كان فعالاً في خفض السلوك

المزعج دون أن يترتب على ذلك آثاراً جانبية غير مرغوبة ٠ وقد وجد فيلبس وآخرون ، Phillips, et. al. (١٩٧١) أن الجمع بين التعزيز الإيجابي وتكلفة الإستجابة كان أكثر فعالية من تكلفة الإستجابة فقط ٠

فإذا تم استخدام تكلفة الإستجابة كجزء من الإقتصاد الرمزي ، فإن إجراءات استخدامها يجب أن تنسجم مع إجراءات التعزيز ٠ ولقد قدم هيل والكر ، Hill Walker (١٩٨٣) عدة إرشادات لتطبيق تكلفة الإستجابة ، وتتضمن تلك الإرشادات التالي :

- يجب أن تطبق مباشرة بعد كل مرة يحدث فيه السلوك المستهدف ٠
- يجب أن لا يجمع (يكدس) الطفل نقاطاً سالبة ٠
- يجب التحكم في نسبة اكتساب النقاط مع فقدان (خسارة) النقاط ٠
- إن طرح النقاط يجب ألا يكون إجراءً عقابياً أو شخصياً ٠
- يجب تعزيز (مديح) السلوك الإيجابي المناسب حين يحدث ٠

ويعتبر تجنب أي تجميع (تكديس) للنقاط السلبية أحد أكثر هذه الإرشادات أهمية ، وذلك لأن الطالب قد يشعر بأنه مدين ، لا حول له ولا قوة وقد يفقد الأمل في نظام التعزيز الرمزي .

الإقصاء (العزل) Time - Out

الإقصاء عن التعزيز هو إجراء شائع الاستخدام لخفض معدل حدوث السلوك غير المرغوب في برامج الطلاب المضطربين انفعالياً (ماهدي وآخرون ، Meheady and et. al. ، ١٩٨٢ ؛ زابل ، Zabel ، ١٩٨٦) ، ولكنه أيضاً واحد من أكثر الإجراءات مثاراً للجدل والاختلاف ٠ فالإقصاء هو إجراء " حيث يتوقف

الوصول إلى مصادر التعزيز لفترة محددة من الوقت ، وذلك بسبب ممارسة استجابة غير تكيفية " (سولزر – آزيروف وماير ، Sulzer-Azeroff and Mayer ، ١٩٧٧) . ولقد عرف برانتر ودورتي ، Branter and Doherty (١٩٨٣) الإقصاء بأنه يتضمن الإنتقال إلى بيئة أقل تعزيزاً ، بمعنى أن غرفة الدراسة يجب أن تكون بيئة معززة لمن يتم عزله واقصاؤه حتى يكون الإقصاء عقاباً فاعلاً .

ولقد استخدمت أشكال متعددة للإقصاء من قبل المعلمين (جريشام ، Gresham ، ١٩٧٩ ؛ زابل ، Zabel ، ١٩٨٦ ؛ هاريس ، Harris ، ١٩٨٥) ، ولكنها لا تتفق جميعها مع التعريف السلوكي . فالإقصاء قد يأخذ شكل العزل الجسدي Isolation للطالب في مكان مخصص لذلك لفترة قصيرة من الوقت بحيث يمكن مراقبة ذلك السلوك عن قرب . وقد يعني الإقصاء أيضاً إبعاد (منع) exclusion الطالب عن الأنشطة الصفية القائمة دون إخراجه من غرفة الدراسة . فعلى سبيل المثال قد يطلب من الطالب أن يقف ووجهه إلى الحائط . ويعتبر الإقصاء دون الإبعاد شكلاً آخر حيث لا يعزل الطالب جسدياً من النشاط التعزيزي ، ولكن مشاركته تكون محدودة . فعلى سبيل المثال قد لايسمح للطالب أن يكسب رموزاً لفترة محددة من الوقت أو أن يشارك في الأنشطة الصفية .

ولقد قدم ميشيل نلسون وآخرون (جاست ونلسون ، Gast and Nelson ، ١٩٧٧أ ، ١٩٧٧ب ؛ نلسون وستيفنس ، Nelson and Stevens ، ١٩٨٣ ؛ ونلسون ورذرفورد ، Nelson and Rutherford ، ١٩٨٧ ؛ ورذرفورد ونلسون ، Rutherford and Nelson ، ١٩٨٢) تحليلاً تفصيلياً للإقصاء . وبناءً على مراجعتهم لأربعين دراسة استخدمت الإقصاء مع الطلاب المضطربين سلوكياً في الأوضاع التربوية ، وقد صنف رذرفورد ونلسون ، Rutherford and Nelson

(١٩٨٣) الإقصاء إلى ست فئات : تجاهل مخطط له ، تجاهل مخطط له مع الكبح والتقييد للحرية restraint ، الملاحظة المشروطة contingent ، خفض الاستجابة التي تبقي (تحافظ) المثير ، الإبعاد exclusion ، والعزل seclusion ٠ ومع ذلك لا يوجد إتفاق على اعتبار التجاهل المخطط له Planned ignoring (أو الإنطفاء) كأحد أشكال الإقصاء ٠ وقد أكد كل من جريشام Gresham ، (١٩٧٩) ؛ وهاريس Harris ، (١٩٨٥) على سبيل المثال بأن الإقصاء يختلف عن الإنطفاء نظراً لأن الإقصاء يتضمن على الأقل لواحق منفرة بسيطة ، في حين يتضمن الإنطفاء إزالة التعزيز ٠ ولقد قدم جاست ونلسون Gast and Nelson ، (١٩٧٧ أ ، ١٩٧٧ ب) إرشادات لاستخدام الإقصاء تشمل ؛ التخطيط المنظم لاستخدامه ، والمراقبة الدقيقة عند التنفيذ ، والتأكد من عناصر الأمان في الظروف البيئية للإقصاء ، والتقييم المستمر لفعالية الإقصاء في الوصول إلى نتائج مرغوبة ٠ وبالإضافة إلى ذلك ، فإن السلوكيات التي تؤدي إلى الإقصاء يجب أن تناقش وتوضح أمام الطلاب ، وكذلك يجب المحافظة على فعالية الإقصاء ٠

وناقش جاست ونلسون وغيرهما (مثل بارتون وآخرون ، .Barton et.al ، ١٩٨٣ ؛ هاريس ، Harris ، ١٩٨٥ ؛ نيل ، Neel ، ١٩٧٨ ، نلسون وستيفنز ، Nelson and Stevens ، ١٩٨٣) التطبيقات القانونية والخلقية للإقصاء في ضوء تعليمات أقل البيئات تقييداً للقانون العام (٩٤ - ١٢٤) ٠ وقد أوضحت القرارات الصادرة عن المحاكم القواعد الرافضة لعزل الأشخاص المعوقين لفترات طويلة من الوقت ٠ وقد اعتبر نلسون ورذرفورد ، Nelson and Rutherford (١٩٨٣) بأن الإقصاء أحد أكثر أشكال التدخل التي يُساء استخدامها بسهولة ٠ ومن بين أوجه

القصور المحتملة ما يلي : إن البيئة العادية (time - in) ليست معززة بدرجة كافية ، والإقصاء قد يطبق بطريقة غير مناسبة ، وفاعلية الإقصاء ليست ثابتة .

وطبقاً لدراسة زابل (Zabel ، ١٩٨٦) فقد أورد خُمس معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً فقط بأن لدى إداراتهم التعليمية تعليمات مكتوبة للإقصاء ، وأن نصفهم فقط يحتفظون بسجلات أداء لاستخدام الإقصاء في برامجهم . وقد طالب جاست ونلسون ، Gast and Nelson (١٩٧٧ أ ، ١٩٧٧ ب) بإعداد إجراءات دقيقة ومكتوبة توضح السلوكيات التي تظهر أثناء الإقصاء ، ومحاذير استخدامه ، والفترة المناسبة له ، وشروط إنهائه ، وإجراءات إعادة الدخول إلى البرنامج .

وبخصوص فترة الإقصاء ، اقترح جاست ونلسون عدم استخدام وقت أطول من الوقت الضروري لتحقيق خفض في السلوك ، إذ لم يتبين بأن الفترات الطويلة تعطي نتائج أفضل . ونرى بأن تكون عدد دقائق الإقصاء متسقة مع عمر الطفل بالسنوات . وهكذا ، فإن الحد الأقصى للعزل لطفل السادسة هو ست دقائق ، واثنتا عشرة دقيقة لإبن الثانية عشرة . وبالإضافة إلى حدود الوقت للعزل ، فمن الضروري أن تكون بيئة العزل بعيدة عن المخاطر ، وذات إنارة وتهوية جيدة ، ومناسبة من حيث مستوى البرودة والحرارة ، ومراقبة باستمرار .

أساليب منفرة أخرى Other Aversive Techniques

من الأساليب السلوكية الأخرى المستخدمة لخفض السلوك المضطرب العقاب البدني والتصحيح الزائد overcorrection التي أوضحتها نتائج الدراسات التربوية ، ودرست بشكل أساسي مع المضطربين سلوكياً بدرجة شديدة في المراكز الداخلية . فحين تفشل أشكال التدخل الأقل تنفيراً في تعديل السلوك الخطير (مثل إيذاء الذات) ،

والتي تتدخل بشكل كبير في وظائف الفرد (مثل إثارة الذات) ، عندئذٍ تستخدم مثل هذه الأساليب • فالعقاب البدني قد يأخذ شكل الضرب ، أو الصدمة الكهربائية البسيطة أو صب عصير الليمون في فم الفرد • وقد عارض وود وبراتن (١٩٨٣) بشدة استخدام العقاب البدني في البرامج المدرسية ، وذلك بسبب غياب الدعم الأمبريقي (التجريبي) empirical لقيمته العلاجية •

وطبقاً لما ذهب إليه سولزر – أزروف وماير ، Sulzer - Azeroff and Mayer (١٩٧٧) ، فإن التصحيح الزائد يتضمن عنصرين إثنين هما : تصحيح الوضع Restitution ؛ حيث يتعين على الفرد أن يعيد البيئة إلى وضع أفضل عما كان عليه قبل حدوث السلوك غير المرغوب ، والممارسة الإيجابية positive practice ؛ حيث يجب على الفرد أن يؤدي بشكل متكرر سلوكاً إيجابياً بديلاً للسلوك غير المقبول • ولكن هذه الأساليب ليست شائعة الاستخدام في البرامج المدرسية الخاصة بالطلاب المضطربين سلوكياً ، ولم تدرس بشكل كاف • ولهذا يجب أن تستخدم فقط بعد دراسة متفحصة لنتائج التجارب السابقة لتحديد مدى مناسبتها ومحدداتها للسلوك موضع الاهتمام وبهدف وضع تعليمات محددة لاستخدامها • وحتى إذا ما تحقق ذلك ، فإن مثل هذه الإستراتيجيات يجب أن تنفذ بعد فحص دقيق من قبل أعضاء الفريق التربوي ، والآباء ، والجماعات الداعمة والمؤيدة •

إرشادات لاستخدام العقاب Guidelines for Punishment

لحماية كلٍ من المعاقب والمُعاقِب ، شجع وود وبراتن (١٩٨٣) على اتباع الإرشادات التالية لاستخدام أي شكل من أشكال العقاب منها : عبارة توضح سياسة الاستخدام بحيث تتضمن مكان الإجراءات المنفرة ضمن البرنامج التربوي العلاجي ،

وتعريف بالإجراءات المسموح بها والإجراءات المنفرة الممنوعة ، وتوضيح القوانين المحلية ، وقوانين الولاية والحكومة الفدرالية ، والتعليمات ، والقرارات الصادرة عن المحاكم ، وما تتضمنه من تشجيع الوعي بالإجراءات المنفرة وما يتعلق بها من استخدام أو سوء إستخدام ، ومتطلبات تدريب العاملين ، ووصف الإجراءات المناسبة لاستخدام الأساليب المنفرة والاحتفاظ بالسجلات ، واجراءات معالجة الشكاوي والإعتراضات مقترنة بتحذيرات معينة وقائمة بالمصادر المفيدة ، وإجراءات المراجعة الدورية ٠ وقد أكد وود وبراتن (١٩٨٣) أيضاً على دور المعلم الحساس في استخدام الإجراءات المنفرة وذلك بقولهما " يتعين على المعلمين عدم محاولة الاستمرار في دور يتطلب استخدام اجراءات منفرة لم يتدربوا عليها أو يتطلب استخدام اجراءات غير مرتاحين لها مطلقاً " ٠

طرق تستخدم لزيادة أو تقليل السلوك

هناك بعض أساليب تعديل السلوك التي يمكن استخدامها سواء في زيادة السلوك أو تقليله ، ومن تلك الطرق مراقبة الذات self-monitoring ، فقد يكون في استخدام التقرير الذاتي ، والجداول والرسوم البيانية على سبيل المثال تعزيزاً لبعض الطلاب ٠ وقد وجد جوتمان وماكفول ، Gottman and McFall (١٩٧٢) بأن الطلاب المضطربين الذين سجلوا اسهاماتهم في المناقشات الصفية قد زاد من تلك المساهمات ، أما بالنسبة لمجموعة المقارنة التي سجلت الأوقات التي لم تشارك فيها وذلك عند شعورها بأنها منشغلة قد قلل من مساهماتها ٠ ويمكن أن يخفض التقرير الذاتي Self-recording أيضاً سلوكيات مثل الكلام المزعج ٠ ولكن يبدو أن التقرير

الذاتي يفقد قوتـه وجاذبيتـه مـع الوقـت (بـرودن وزمـلاؤه ، Broden and et. al. ، ١٩٧١) ٠

التعاقد السلوكي Contracting

يُعد التعاقد السلوكي المشروط Contingency Contracting إستراتيجية تجمع كثيراً من مميزات تعديل السلوك التي سبق مناقشتها ، كما أن لها تطبيقات كثيرة مع الأطفال المضطربين سلوكياً ٠ فالعقود تحدد ترتيبات متبادلة بين فريقين أو أكثر من شأنها أن تضع شروط تبادل السلوك ، والمواد والخدمات ٠ فالعقود بمثابة اتفاقات تم التفاوض بشأنها ، وذلك حول كيفية معاملة الأفراد لبعضهم البعض ٠ وحين تستخدم مع الطلاب المضطربين سلوكياً ، فعادة ما تكون وثائق رسمية ومكتوبة ٠ ومع أن العقود ليست ملزمة قانونياً ، إلا أنها تساعد الأفراد على تعديل سلوكهم وذلك لتحسين العلاقات الإنسانية المتبادلة Interpersonal Relationships ، وتنمي في النهاية ضبطاً أفضل للذات ٠

وقد أورد هوم وآخرون ، Homme and et. al. (١٩٦٩) العناصر التالية للتعاقد السلوكي :

١ - تحديد السلوك الذي سيتم تغييره ٠
٢ - محك الأداء للسلوك المقبول ٠
٣ - المكافآت والنسبة بين السلوك الذي سيتم أداؤه والمعززات التي سيحصل عليها الطالب ٠
٤ - تحديد الوقت الذي ستقدم فيه المكافآت ٠
٥ - عبارة إضافية بخصوص الاقتراب من الآداء الكامل ٠

٦ - عبارة توضح ما سيواجهه الطالب من جزاء (أحداث منفرة) إذا أخل بالعقد .

٧ - الطريقة المستخدمة لتحديد ما إذا حقق السلوك المحك المطلوب .

ويتضمن المربع رقم (٣ - ٣) نموذجاً لعقد بين الطالب والمعلم ، ووالد الطالب ، وذلك في ضوء المحكات التي أوردها هوم وآخرون .

وتتمثل الميزة الأساسية للعقود في إمكانية إستخدامها مع كثير من السلوكيات والظروف ، وذلك لمرونتها وإمكانية التفاوض بشأنها وتعديلها عندما تتغير الظروف .

المربع رقم (٣ - ٣) نموذج لعقد سلوكي

١ [لقد وافق فيليب على أن لا يستخدم لغة بذيئة عندما يتحدث مع الآخرين في المدرسة .

٢ [إذا التزم فيليب بذلك لمدة أسبوع ولم تزد العبارات غير المناسبة عن ثلاثة .

٣ [فسوف يحصل على ٥٠ نقطة إضافية لتستخدم خلال " وقت النشاط " يوم الجمعة] .

٤ [إذا لم يستخدم فيليب أي عبارة بذيئة خلال الأسبوع .

٥ [فقد يختار أحد المعززات من "صندوق المكافآت" ، وسوف ترسل "شهادة حسن سلوك" لوالدته .

٦ [أما إذا شتم أكثر من ثلاث مرات ، فسوف لن يشارك في " وقت النشاط " .

٧ [وسوف يحتفظ السيد جونسون (المعلم) بسجل معلن لسلوك فيليب .

أنا أفهم وأقبل الشروط الواردة في هذا العقد

التوقيع :	فيليب	اليوم	١١/١٤
التوقيع :	السيد جونسون	اليوم	١١/١٤
التوقيع :	شاهد	اليوم	١١/١٤

وتتمثل الميزة الأساسية للتعاقد السلوكي في رفع المسئولية عن كاهل المعلمين ٠ فجميع الفرقاء في العقد يتحملون مسئولية التغير السلوكي ، حيث وافق كل منهم على نمط التغير السلوكي المطلوب ، ومن سيكون مسئولاً ، والمنافع التي سيحصل عليها كل طرف ، وكيف سيتم إنجاز ذلك ٠ وإذا لم يلتزم الأفراد المشاركين بشروط العقد ، فيجب عليهم أن يتحملوا المسئولية ٠

قياس السلوك

إن إجراءات القياس الدقيقة والموضوعية لتغير السلوك عادة تُعد جزءاً أساسياً في طرق تعديل السلوك ٠ فمعظم الطرق السلوكية التي تم مناقشتها تتضمن إجراءات تمكن المعلم أو اختصاصي تعديل السلوك الآخرين من تحديد الوضع الحالي للسلوك المستهدف ، ومن تقييم مدى نجاح أساليب التدخل ٠

إن الفوائد المتعددة للتقييم السلوكي قد تم مناقشتها في كثير من الدراسات التربوية (هال وآخرون ، Hall and et. al. ، ١٩٧٥ ؛ الكساندر ، Alexander ، ١٩٧٧) ، وتشتمل تلك الفوائد على الأمور التالية :

١ - تعريف دقيق للسلوك المستهدف ٠

٢ - معلومات دقيقة للأداء ذات ارتباط بالتشخيص ٠

٣ - جهود المعلم التي تركز على سلوك معين بدلاً من التركيز على سمات عامة ٠

٤ - القياس المتكرر وجدولة البيانات السلوكية ، من شأنها التشجيع المستمر على تنفيذ التدخل ٠

قضايا الفاعلية والنوعية

يعتبر القياس الدقيق لتغير السلوك ضرورياً في أي برمجة تربوية ، ومما لا شك فيه ، فإن جمع المعلومات يتطلب وقتاً وجهداً وبراعة ، ولكن دون تقييم دقيق لفاعلية التدخل ، فليست هناك طريقة لمعرفة مدى فاعلية جهود الفرد ۰ فمن واجب المعلمين أن يُعدوا أساليب تقييم فعالة تناسب برامجهم وتقلل من احتمال تأخرها في تحقيق الأهداف ضمن الفترة المحددة لها قدر الإمكان ۰ ويجب أن يؤخذ بالاعتبار أنه لا يمكن وليست هناك حاجة لمراقبة جميع سلوكيات الطالب ؛ بل يجب أن تقتصر المراقبة فقط على ما يكون مفيداً لإعداد البرنامج ۰ فلدينا الكثير من المعلومات حول الطلاب المضطربين سلوكياً التي لا يراها المعلمون مفيدة لتخطيط البرنامج (زابل وآخرون ، Zabel and et. al. ، ١٩٨٢) ۰ وكما أكدنا في مناقشتنا لأساليب مراقبة السلوك في الجزء الأول للكتاب ، فإن المعلومات يجب أن تكون ممثلة ، وصادقة ، ومناسبة ۰

ومن بين الأنماط العامة للمعلومات التي يمكن أن تستخدم لمراقبة تغير الطالب ؛ الاختبارات القبليه والبعديه (مثل الاختبارات المقننة للمهارات الشخصية ، مفهوم الذات) ومقاييس الإنتاجية (مثل قوائم الشطب ، الملفات ، تقديرات المعلمين ، إجماع الفريق) وسجلات العمليات (مثل بطاقات النقاط ، الرسوم البيانية ، المعلومات المستمدة من الملاحظة) (فتزجيرالد ، Fitzgerald ، ١٩٨٢) ۰

أنواع البيانات Types of Data

تعتبر سجلات العمليات المتضمنة للمعلومات المستمدة من الملاحظة المباشرة أكثر الأدوات سهولة في توثيق التغير الناتج عن التدخلات السلوكية ،

وتتضمن هذه السجلات تسجيلاً للتكرارات ، والفترات ، والأوقات ، والمعلومات القائمة على النظام الرمزي ، وتقدير الذات · إن مثل هذه المقاييس العملية يمكن أن تستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف قصيرة المدى أكثر من الاختبارات القبليه – البعديه ، ومقاييس الإنتاجية · وهكذا يمكن لها أن تسهم في تقديم البيانات التي من شأنها اتخاذ إجراءات التعديل المستمرة لأساليب التدخل ·

ويجب أن يتقن المعلمون مجموعة من مهارات القياس العملية التي يمكن تعديلها كي تناسب مختلف السلوكيات والمواقف · ولقد اقترحت فيتزجيرالد ، Fitzgerald (١٩٨٢) إرشادات من شأنها تحسين نوعية المعلومات التي يتم جمعها · وقالت بأنه يتعين على المعلمين أن يكونوا واقعيين حول عدد السلوكيات التي يمكن لهم مراقبتها ؛ فعلى المعلمين أن يأخذوا عينة من سلوك الطلاب ، ويركزوا على طالب واحد أو طالبين خلال أوقات معينة من اليوم أو يستخدم نفس النظام لعدة طلاب ، فمن شأن وضع نظام لجمع المعلومات الممثلة والملاحظات المخطط لها مسبقاً خلال المراحل الهامة للتدخلات أن يسهم في مراقبة فعالة للسلوك ·

تسجيل تكرار حدوث السلوك Frequency Recording

يستخدم أسلوب تكرار حدوث السلوك حين يكون الملاحظ مهتماً بعدد مرات حدوث سلوك معين خلال فترة زمنية محددة · فعلى سبيل المثال ، فقد يسجل المعلم كل مرة يرفع فيها الطالب يده ، يشتم ، يترك مقعده ، أو يبتسم · فكل سلوك منها يمكن ببساطة تسجيله بوضع علامة أو إشارة (/) على قطعة من الورق حال حدوثه ·

تسجيل مدة استمرار (بقاء) السلوك Duration Recording

قد يكون من المناسب مع بعض أنماط السلوك أن نعرف المدة التي يستغرقها السلوك أثناء حدوثه ، فسلوك الطالب في أداء المهمة قد يكون من الأنسب قياسه على أساس الوقت الذي يستغرقه أكثر من قياسه على أساس التكرار ٠ وكذلك ، فإن التأخر Latency في أداء السلوك ، مثل طول الوقت (المدة) بين الحصول على الواجبات وبدأ العمل أو بين سؤال المعلم واستجابة الطالب يعتبران نمطاً آخر لتسجيل المدة الذي يعتبر مهماً باستمرار للطلاب المضطربين سلوكياً ٠ فعلى سبيل المثال ، فمعرفة أن الطالب متأخر عن فصله إثني عشر يوماً من عشرين يوماً يقدم نوعاً واحداً من المعلومات ٠ وكذلك ، فإن السجلات التي تشير إلى تأخر الطالب في أداء واجبه قد انخفض بشكل كبير من معدل ثمان دقائق أسبوعياً إلى أقل من دقيقة واحدة خلال فترة أربعة أسابيع يقدم نوعاً آخر من المعلومات السلوكية ٠

تسجيل الفترات الزمنية Interval Recording

في معظم الأحوال ، يتطلب الأمر أن يقوم المعلم ببعض المتطلبات التي تعيقه وتمنعه من مواصلة الملاحظة والتسجيل ٠ وبالتالي ، فمن الضروري أخذ عينة من السلوك عند نقاط يتم تحديدها مسبقاً ٠ فباستخدام الإجراء الذي يطلق عليه تسجيل الفترات الزمنية يتمكن الملاحظ ببساطة أن يشير متى يحدث السلوك المستهدف ضمن وحدة من الوقت ٠ وغالباً ما يجد المعلمون أن من المناسب استخدام تسجيل الفترات الزمنية حين توفر جلسات الملاحظة القصيرة معلومات كافية ، وحين لا يحدث السلوك بشكل متكرر نسبياً ، وحين يكون السلوك قابلاً للاكتشاف بسهولة (هال وآخرون ، Hall and et. al. ، ١٩٧٥) ٠

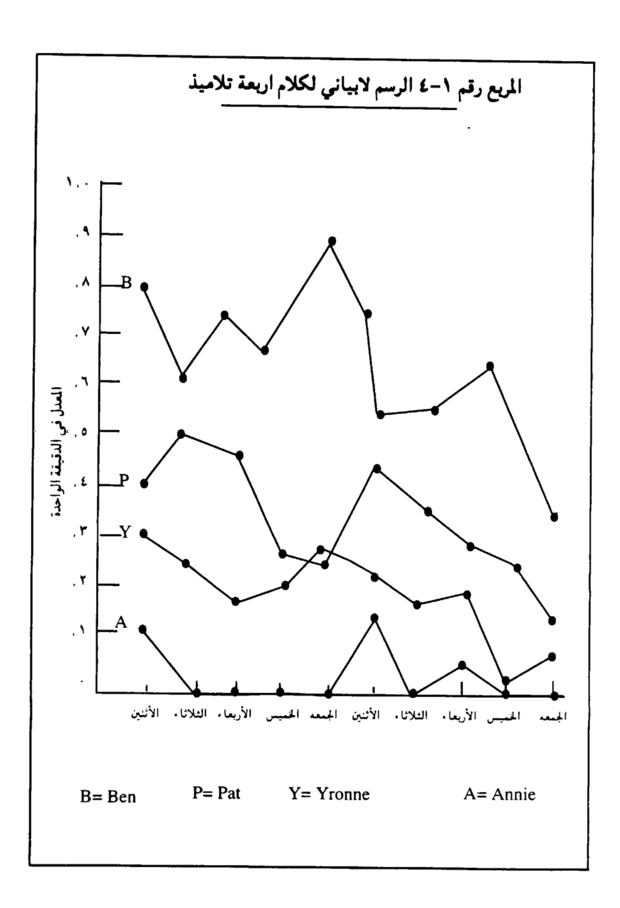
إختيار عينات ممثلة من الوقت (العينة الزمنية) Time Sampling

يقدم أسلوب إختيار عينات الوقت مرونة وراحة كبيرة للملاحظ ، فعند استخدام هذا الإجراء ينظر الملاحظ إلى السلوك المستهدف فقط في نهاية فترات زمنية عادة ما يتم تحديدها مسبقاً • فالمعلم على سبيل المثال ، قد يتابع طلاب الفصل على المهمة لمدة عشرين ثانية في خمسة أوقات يتم اختيارها عشوائياً خلال فترة دراسة مدتها ثلاثين دقيقة • أما الوقت المتبقي ، فقد يهتم المعلم بمسئوليات أخرى مثل التدريس أو تصحيح الأوراق • وبطبيعة الحال ، يجب على المعلم أن يأخذ بالاعتبار اختيار أوقات ممثلة لأخذ عينات من السلوك ، وهكذا ، فإن سلوك الطالب ليس عرضة لتحيز ملاحظاته ، ولتجنب مثل هذه الأوضاع قد يقوم المعلم باختيار مسبق لنقاط ملاحظة غير منتظمة •

تمثيل المعلومات بيانياً Graphing Data

في معظم الحالات ، يتم تلخيص المعلومات التي نحصل عليها من خلال الملاحظة ويتم تمثيلها بيانياً ، وذلك لتوضيح عملية تغير السلوك بشكل أفضل • ويشتمل المربع رقم (١ – ٤) رسما بيانيـاً يعرض نسبة كلام أربعة طلاب خلال أسبوع واحد •

عادة ما يكون حساب المعدل Rate طريقة مناسبة لتلخيص المعلومات التي يتم جمعها من خلال الملاحظة من التكرار ، خصوصاً عندما يتنوع طول ملاحظات الفرد • فليس من المحتمل دائماً أن نلاحظ نفس مقدار الوقت من جلسة إلى أخرى • ويحسب المعدل كما يلي :


المربع رقم ١-٤ الرسم لابياني لكلام اربعة تلاميذ
١,٠
.٩
.٨
.٧
.٦
.٥
.٤
.٣
.٢
.١
المعدل في الدقيقة الواحدة
B
P
Y
A
الأثنين
الثلاثاء
الأربعاء
الخميس
الجمعه
الأثنين
الثلاثاء
الأربعاء
الخميس
الجمعه
B= Ben
P= Pat
Y= Yronne
A= Annie

المعدل = السلوكيات التي تم عدها
زمن الملاحظة

وهكذا ، فإذا تم تسجيل خمسة عشرة مرة تكلم فيها الطالب خلال فترة زمنية قدرها عشرين دقيقة ، فإن معدل الكلام سوف يكون ٧٥ر٠ في الدقيقة (١٥ مرة كلام / ٢٠ دقيقة) ٠ فالمعلومات التي يتم الحصول عليها من الاقتصاديات الرمزية يسهل تمثيلها بيانياً إذا تم تصميمها بدقة ونفذت بموضوعية وبشكل ثابت ٠ ومع أن الرموز نفسها تُعد نوعاً من السجل الملاحظ ، فهي عادة تمثل معلومات نوعية (تقديرات) وكذلك معلومات كمية (عدد) حول سلوك الطالب ٠ ففي المثال الموضح في المربع رقم (١ – ٥) فقد تم تسجيل تقديرات المعلم للسلوك الاجتماعي والأداء الأكاديمي لطلاب في فصول دمج متعددة على بطاقات تسجيل بشكل يومي ٠ فالنقاط التي يتم تجميعها يومياً وأسبوعياً يمكن تمثيلها من خلال رسوم بيانية لتوضيح أنماط السلوك عبر الزمن ٠

ويعتبر التخطيط الجيد مفتاح القياس الفعال للسلوك ، حيث يتعين تعريف السلوك المستهدف ، وتدريب الملاحظين ، وتحديد الإجراءات ، كما يتم إعداد أشكال الملاحظة ؛ عندئذٍ يجب تنفيذ الإجراءات بشكل ثابت ومتسق ٠ وبرغم أن ذلك يتطلب جهداً ووقتاً من المعلم ، إلا أنه يساعد في جمع المعلومات من خلال الملاحظة بيسر وبفاعلية ، ولاشك أن النتائج التي نتوصل إليها يمكن أن تكون بمثابة معزز للطلاب والمعلمين على السواء ، وذلك حين يتحقق التغير عبر الزمن ٠

المربع رقم (١ – ٥) بطاقة تسجيل يومية

		اجتماعي	أكاديمي
١ –	دراسات اجتماعية	٤	٤
	ملاحظات : سلوكه جيد اليوم ، لكن لم	٣	٣
	يكمل الواجب المنزلي	٢	٢
	التوقيع :	١	١
		٠	٠
٢ –	مصادر – قراءة	٤	٤
	ملاحظات : عمل بجد طوال الوقت	٣	٣
	التوقيع :	٢	٢
		١	١
		٠	٠
٣ –	مصادر – فنون اللغة	٤	٤
	ملاحظات : حاول حل الواجبات ،	٣	٣
	أحدث ازعاجاً لخمس عشرة دقيقة –	٢	٢
	هدأ لكنه لم يكمل العمل	١	١
	التوقيع :	٠	٠
٤ –	علوم	٤	٤
	ملاحظات : شارك في العمل – اندمج	٣	٣
	مع المجموعة كثيراً	٢	٢
	التوقيع :	١	١
		٠	٠
٥ –	التربية البدنية	٤	٤
	ملاحظات : نسي بدلة الرياضة مرة	٣	٣
	أخرى	٢	٢
	التوقيع :	١	١
		٠	٠
		اجتماعي	أكاديمي
٦ –	الرياضيات	٤	٤
	ملاحظات : كان غاضباً وكثير الجدل –	٣	٣
	أعاد فقط نصف العمل	٢	٢
	التوقيع :	١	١
		٠	٠
	المجموع اليومي	١٥	١١
٤ = ممتاز	**٣ = جيد** **٢ = متوسط**	**١ = ضعيف**	**صفر = غير مقبول**

تصاميم البحث

بالإضافة إلى اختيار إجراءات جمع المعلومات المناسبة والفعالة ، فإن التدخلات السلوكية تتطلب إجراءات اتخاذ القرار ٠ فمن بين تصميمات البحث المفيدة في هذه العملية التصاميم العكسية ، والخط القاعدي المتعدد ٠ ومع أن هذه غالباً ما تعتبر تصميمات ذات منحى فردي Singl-Subject research desings إلا أنها تستخدم بصورة كبيرة للتعرف على التغيرات في سلوك أفراد أو مجموعات متعددة ٠

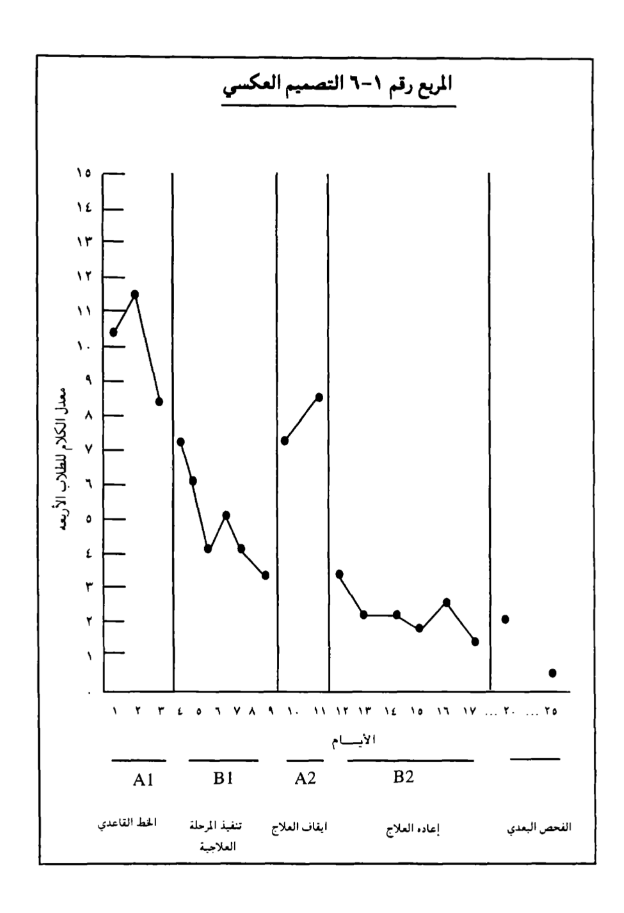
التصاميم العكسية Reversal Designe

التصميم العكسي أو ما يسمى ABAB هو أكثر تصميمات البحث استخداماً في تعديل السلوك ٠ ويتألف من المراحل المنتظمة التالية (كما تظهر في المربع رقم ١ – ٦) ٠ أولاً تحديد الخط القاعدي الأول (A_1) أو النسبة القاعدية للسلوك المستهدف ، وهذا يمثل نسبة السلوك قبل تنفيذ خطة تدخل ، وذلك في مقابل النسب النهائية للسلوك بعد التدخل ٠ يتبع ذلك المرحلة التجريبية الأولى (B_1) والتي تبدأ بتعريف أسلوب التدخل ، فعلى سبيل المثال فقد يتم تعزيز إحدى السلوكيات المستهدفة أو يستخدم الاقتصاد الرمزي أو التعاقد السلوكي ٠ فحين يتم ملاحظة نمط السلوك المطلوب خلال هذه المرحلة من التصميم العكسي ، فهناك عودة لشروط الخط القاعدي الثاني (A_2) ٠ حيث يتم توقيف العلاج مؤقتاً وذلك لتقييم أثره على التغير الذي يطرأ على السلوك الملاحظ ، ويمثل ذلك المرحلة الثالثة ٠ وبعد ذلك تتم العودة للعلاج مرة ثانية (B_2) ٠ وهذا يمثل المرحلة الرابعة ٠ وإذا تبين بأن السلوك

المستهدف ثابت نسبياً ، فقد يتم إيقاف الأسلوب العلاجي مرة أخرى لتحديد مدى ثبات السلوك ، وذلك بين فترة وأخرى عبر الزمن ٠ وهذا هدف المرحلة الخامسة المتمثلة بالمتابعة ٠

وخلال كل مرحلة من مراحل التصميم العكسي ، يمكن حساب المعدل (المتوسط أو الوسيط) لتحديد اتجاه السلوك ٠ ويظهر المربع رقم (١ – ٦) الخاص بالتصميم العكسي أن متوسط عدد مرات الكلام talk-outs خلال ثلاثة أيام من مرحلة الخط القاعدي الأولى (A_1) نحو ٣ر١٠ ٠ قد انخفضت إلى ٠ر٥ ، وذلك حين نفذت طريقة التدخل العلاجي للمرة الأولى (B_1) خلال فترة امتدت مابين ٤ – ٩ أيام ٠ وقد ازدادت إلى نحو ٨ر٧ حين توقفت المعالجة خلال اليوم العاشر واليوم الحادي عشر ، وذلك في مرحلة الخط القاعدي الثاني (A_2) ، ولكنها انخفضت إلى أقل من ٠ر٢ حين أعيد استخدام العلاج للمرة الثانية (B_2) لعدة أيام ٠ وقد أشار الفحص البعدي postchecks في اليوم العشرين واليوم الخامس والعشرين استمرار انخفاض نسبة الكلام ٠ وفي هذا المثال ، فإن البيانات التي تم تمثيلها بيانياً تشير إلى فاعلية المعالجة ٠

ولكن لا توجد قواعد تحدد طول أو مدة كل مرحلة ، فإذا كانت طريقة المعالجة المستخدمة ملائمة ، فإن النمط (مثل زيادة أو انخفاض نسبة حدوث السلوك في الاتجاه المرغوب) يجب أن يظهر في الرسم البياني ٠ فإذا لم نتمكن من تحديد نمط محدد للمعالجة ، فمن المحتمل أن تكون المعالجة غير فعالة وتحتاج لتعديل ٠ ويجب على المعلمين استخدام أحكامهم وتقديراتهم ، وذلك لتحديد مدة كل مرحلة ، وذلك على أساس التغير المرغوب في السلوك الملاحظ ، والثبات الظاهر للتغيرات ، والتطابق مع الأهداف السلوكية المحددة مسبقاً ٠



المربع رقم ١-٦ التصميم العكسي
معدل الكلام للطلاب الأربعة
١٥
١٤
١٣
١٢
١١
١٠
٩
٨
٧
٦
٥
٤
٣
٢
١
٠
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ... ٢٠ ... ٢٥
الأيـــام
A1
B1
A2
B2
الخط القاعدي
تنفيذ المرحلة العلاجية
ايقاف العلاج
إعاده العلاج
الفحص البعدي

ولكن ليس من المناسب دائماً استخدام تصميم عكسي كامل ، فعلى سبيل المثال ، حين يتم تعديل سلوك إيذاء الذات أو السلوك المزعج ، فقد لا يرغب المعلم العودة إلى مرحلة الخط القاعدي الثانية لفحص فاعلية أسلوب المعالجة ، إذ أن أي انخفاض في مثل هذه السلوكيات تعتبر إنجازاً كبيراً لا نريد أن نخسره ٠ وبالإضافة إلى ذلك ، فإن بعض السلوكيات ليست قابلة للعكس بسهولة ، فعلى سبيل المثال ، فدقة الطالب في تهجئة قائمة من المفردات قد لاتتأثر حين يتوقف التدخل (تعزيز التهجئة الصحيحة) ٠

تصاميم الخط القاعدي المتعدد Multiple Baseline Desings

يعتبر تصميم الخط القاعدي المتعدد بديلاً يسمح بقياس سلوكيات متعددة ، وكذلك بقياس نفس السلوك لدى عدة طلابٍ ، أو بقياس السلوك في عدة مواقف ٠ فالعقد السلوكي مثلاً قد يستخدم مع أحد الطلاب لزيادة انتباهه في المدرسة ، فإذا نجح العقد في تحقيق ذلك ، فيمكن إعداد عقد آخر لزيادة مشاركته في الفصل ، وكذلك يمكن إعداد عقود لزيادة سلوكيات أخرى مرغوبة ٠ أو قد يستخدم الإنطفاء لتقليل كلام الطالب ، ومن ثم يمتد ليستخدم مع طلاب آخرين ممن يظهرون نفس السلوك ، وقد يستخدم تصميم الخط القاعدي المتعدد لتقييم فعالية التدخل العلاجي لزيادة تفاعل الطالب الإيجابي مع الأقران في غرفة المصادر ، وبالتالي في كثير من فصول الدمج ٠

ملخص

لقد عرضنا في هذا الفصل مراجعة للتدخلات العلاجية السلوكية التي تستخدم مع الطلاب المضطربين سلوكياً • ولقد أوردنا المقومات العامة للأساليب السلوكية وأكدنا على أهمية اختيار الأسلوب العلاجي الذي يتلاءم مع الأهداف التربوية والعلاجية لكل طالب ، والذي يسهم في النهاية في تحسين ضبط الفرد للسلوك •

وتتألف الطرق السلوكية بدرجة كبيرة من إجراءات زيادة أو تقليل تكرار نسبة (معدل) أو مدة استمرار سلوكيات محددة • ويعتبر التعزيز أكثر وسائل زيادة السلوك ، ولهذا ناقشنا اختيار وتنفيذ أنواع مختلفة من أنظمة التعزيز الفردية والجماعية ، مثل الاقتصاديات الرمزية ، وكذلك جداول التعزيز والتعميم والمحافظة على ما تحقق من تحسن على السلوك •

وتشمل الطرق السلوكية التي تستخدم لتقليل السلوك التعزيز التمييزي للسلوك المتعارض (DRI) أو للسلوك البديل (DRA) والأشكال المتعددة للعقاب • وتعتبر كل من تكلفة الاستجابة والإقصاء (العزل) أسلوبي عقاب مستخدمين في بعض البرامج المدرسية لخفض السلوك المضطرب • وإذا ما استخدمت مثل هذه الأساليب ، فيجب أن تطبق بحذر ، وانفتاح ، وبطريقة إنسانية • وأكدنا كذلك على بعض المحددات والآثار الجانبية المحتملة للعقاب ، إلى جانب أهمية اتباع تعليمات مشددة لاستخدامها •

وهناك بعض التدخلات السلوكية التي يمكن استخدامها إما لزيادة السلوك أو التقليل منه ، مثل أسلوب مراقبة الذات ، والتسجيل الذاتي الذي يقوم به الطلاب وكذلك العقود السلوكية •

ويعتبر القياس الدقيق للتغير السلوكي المقوم الأساسي لأي تدخل علاجي سلوكي ، ولهذا تم تقديم أساليب متعددة لمراقبة ورسم السلوك بيانياً ، بالإضافة إلى تصاميم البحث الشائعة لتقييم مدى فعالية الإجراء العلاجي المستخدم على السلوك .

وفي مناقشتنا للطرق السلوكية ركزنا على مراعاة الحيطة والحذر عند استخدامها فهي وإن كانت سهلة الاستخدام ، فإن إساءة استخدامها أمر سهل أيضاً . ولهذا فهي دوماً تتطلب حذراً شديداً في التخطيط والتنفيذ للتحقق من أنها تستخدم بذكاء وإنسانية لتحسين حالة الأطفال والمراهقين من المضطربين سلوكياً .

الفصل الثاني

أساليب التدخل النفسية التربوية

مقدمـــة

ترجع أصــول المداخـل النفسـية التربويــة إلــى جهـود بعـض الـتربويين والمعــالجين ذوي التوجهــات السـيكوديناميه مـن أمثـــال برونـــو بيتليهـــام Bruno Bettelheim ، وفريتز ريدل Fritz Redl ، ودافيد وينمان David Wineman ، وكارل فينكل Carl Fenichel . حيث زاوج هؤلاء العلماء بين المداخل النفسية والتربوية فـي علاج الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والشخصية . وقد كانت معظم المحاولات العلاجية التي أجريت خلال الخمسينيات من القرن العشرين ، تتم في مراكـز خاصـة معزولة أو في مصحات الطب النفسي ؛ حيث احتلت البرامج التربوية مرتبـة ثانويـة بالنسبة للعلاج النفسي الذي استخدم أساساً في تلك المحاولات .

وقد بدأت برامج التدخل مع الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية والشخصية تعطي مزيداً من الأهمية للجوانب التربوية ، في إطـار التعليم المدرسـي منذ الستينيات من القرن العشرين وحتى الآن . وقد تولـى بعـض العلمـاء مـن أمثـال ويليم مورس William Morse ؛ ونيكولاس لونـج Nicholas Long ؛ وسـتانلي فـاجن Stanlley Fagen ؛ وبيـتر نوبلـوك Peter Knoblock ؛ وبيجـي وود Peggy Wood توجيه عملية تطوير المداخل النفسية التربوية إنطلاقاً من تلك المداخل التقليديـة التـي كانـت تتعـارض كثيراً مع المداخل السلوكية ؛ بحيـث لـم تعـد توجـد فـروق واضحـة بينها . فقد تم دمج المداخل النفسية التربويـة مـع التوجهـات السـلوكية – علـى سـبيل المثال – في بعض الكتابات مثل ؛ " الصراع في غرفـة الدراسـة " Conflict in the Classroom (لونــج ، ومــورس ، ونـيـومــان ، Long , Norse , & Newman ، ١٩٨٠) ، وكذلك في بعض المجلات مثل " المؤشر " The Pointer ، بالإضافة إلـى

أن بعض السلوكيين قدموا وجهات نظر وتطبيقات تتفق كثيراً مع التوجهات المعرفية – الوجدانية التقليدية لأصحاب المداخل النفسية التربوية .

وقد ذهب نوبلوك ، Knoblock (١٩٨٣) إلى أن هدف المدخل النفسي التربوي هو " محاولة فهم مختلف الطرق المعقدة التي ينتهجها الأطفال أثناء تفاعلهم مع المؤثرات البيئية بما في ذلك الأفراد المهمين الذين يؤثرون سلباً عليهم ، خاصة الوالدين والمعلمين . فالمداخل النفسية التربوية تركز اليوم على احتياجات الأطفال ومشاعرهم (سواء تمت ملاحظتها أو استنتاجها) ، وعلى كثير من المؤثرات البيئية ، بما في ذلك العلاقات المثمرة بين الأطفال والمعلمين " (ص ١٠٧) . ويتطلب مثل هذا التوجه توافر إطار مرجعي بيئي لحل مشكلات الأطفال لا يلقى مسئولية التغيير برمتها على الطفل فحسب ، وإنما يأخذ في الاعتبار أيضاً تأثير كثير من المتغيرات البيئية في هذا الصدد ، لذلك فإن المداخل النفسية التربوية تشمل محاولات تغيير الفرد سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال التحكم في العوامل البيئية أو تعديلها .

وسوف نستعرض في هذا الفصل بعض المداخل التي تندرج ضمن المظلة النفسية التربوية بصورة عامة ، وكذلك بعض المداخل التي لا تستند بصورة أساسية إلى التفسيرات النفسية التربوية للسلوك البشري ، علماً بأن المداخل النفسية التربوية لم تعد تنفصل تماماً عن المداخل السلوكية التي تمت مناقشتها في الفصل السابق ، حيث يوجد تداخل كبير بين معظم أهداف المداخل السلوكية والنفسية التربوية ، وكذلك بين بعض الاستراتيجيات المستخدمة في كل منها . ورغم ذلك ، فإن المداخل التي سوف نناقشها خلال هذا الفصل تؤكد بصورة أكبر على تأثير الجوانب المعرفية والوجدانية للأطفال على سلوكياتهم . ويشير الجانب المعرفي Cognition إلى النشاط

العقلـي ، بمـا فـي ذلك ما تعلمه الفرد وعملية التعلـم ، أمـا الجـانب الوجدانـي Affective ، فيشير إلى المشـاعر أو الانفعالات المصاحبة للخبرة والتعلم . ويرى دمبينسكي ، وشولتز ، ووالتـون Dembinski, Schultz & Walton (١٩٨٢) أن المظلة العامة للمداخل النفسية التربوية تأخذ في الاعتبار " أن التعلم المعرفي يتضمن دائمـاً بعـض المشـاعر ، كما أن المشـاعر دائماً تنطوي على بعض المصاحبـات العقلية " (ص ٢٠٩) .

وقد تم اشتقاق أساليب التدخل التي سوف نستعرضها خلال هذا الفصل استناداً إلى عدة توجهات نظرية مختلفة ؛ حيث يستند بعضها إلى النظريـات السيكوديناميـة (مثال ذلك أن المشاعر تؤدي إلى حدوث السلوك) ، بينما يستند البعض الآخر إلى نظريات النمو المعرفي (مثل نظريات بياجيه وكولبرج) التي تؤكد على مراحل النمو لدى الطفل ، بينما تستند مجموعة ثالثة من أساليب التدخـل إلـى النظريات السلوكية ؛ خاصة نظرية التعلم الإجتماعي التي قدمها باندورا . وفي الواقع فإن أساليب التدخل التي تتضمن تعديل السلوك المعرفي والتدريب على المهارات الإجتماعية ؛ تعتمد أساساً على تفسير نظرية التعلم الإجتماعي لكيفية تعلم السلوك من خلال ملاحظة النماذج السلوكية للآخرين .

إن الجمع بين تلك الأساليب العلاجية في هذا الفصل يعكس إدراكنا للعلاقـات الوثيقة بين تفكير الفرد ومشاعره وسلوكه ؛ فهي جميعاً تعد طرقاً أو أساليباً مختلفة لتحسين قدرة الطالب على الوعي الذاتي بمشاعره وأفكاره وسلوكه . وبصورة عامة يتركز الهدف العام لأساليب التدخل النفسية التربوية في مساعدة الطلاب على مزيد من ضبط النفس وتدعيم مفهوم الذات الإيجابي .

أوجه التدخل النفسي التربوي

قدم كل من فاجن ولونــج وستيفنس ، Fagen, Long & Stevents (١٩٧٥) المبادئ الأساسية التالية لأساليب التدخل النفسي التربوي :

- تعد العلاقات بين المعلمين والطلاب أساساً مهماً لعملية النجاح .
- يجب أن تأخذ البيئـة التربويـة فـي الاعتبـار عوامـل معينـة تؤثـر فـي عمليـة تفاعل الطالب مع كل من الأقران ، والمعلمين ، والمنهج الدراسي .
- يجب أن تُصاحب عملية التعلم بالمشاعر والعواطف الإنسانية المرغوبة .
- يمكن توظيف الصراع الانفعالي في تعليم الطالب طرقاً جديدة لفهم الضغـوط ومواجهتها أو التعامل معها .
- هنــاك تفاعـل مستمـر بيـن العمليـات المعرفيـة ، والوجدانيـة ، والنفسـية الحركية .
- يختلف الطلاب من حيث أساليب التعلم .
- قد يرجع السلوك الواحـد إلـى عـدة أسباب ، وقـد يـؤدي السبب الواحـد إلـى حدوث عدة سلوكيات .
- إن التعاون بين الكبار المهمين في حياة الطالب يعد أمراً بالغ الأهمية .

ومع بداية الخمسينيات من القرن العشرين قدم كـل مـن فريـتز ريـدل ودافيـد وينمان ، Fritz Redl & David Wineman (١٩٥١) وصفاً لخصائص بعض الأطفال الذكور ممن لديهم اسـتعداداً للجنـاح " بمـنزل الـرواد " Pioneer House ؛ وهـو أحـد مراكز العلاج الداخلية بمدينة ديترويت بولاية ميتشجان الأمريكية ، وقـد تـم وصـف هؤلاء الأطفال بأنهم يتسمون بالكراهية ، والافتقار الشديد إلى الشعور بالهوية نتيجة

للحلقات المفقودة في حياتهم ، والتصدع الأسري ، وضعف الروابط الإجتماعية ، وعدم كفاية الدخل المادي . ونظراً لضعف عملية التحكم الداخلي في السلوك لدى الأطفال المضطربين انفعالياً ، فقد اقترح ريدل ووينمان (١٩٥٢) أساليب تدخل خاصة لمساعدة هؤلاء الأطفال في تنمية القدرة على ضبط النفس والتحكم في السلوك . وقد أسفرت هذ الجهود بالإضافة إلى جهود غيرهم من المهتمين بأساليب التدخل النفسية التربوية عن تطوير أربعة أساليب للتدخل تشمل :

١ - إعداد البيئة العلاجية Design of a therapeutic milieu .

٢ - برامج تدعيم الأنا Programming for ego support .

٣ - المضادات العلاجية للسلوك الظاهري Antiseptic manipulation of surface behavior.

٤ - الاستثمار الكلينيكي لأحداث الحياة Clinical exploitation of life events .

البيئة العلاجية

لقد أكد كثير من المهتمين بأساليب التدخل النفسي التربوي على تأثير البيئة - سواء الأوضاع المادية أو المناخ النفسي - على سلوكيات الأطفال وصحتهم النفسية . وقد استخدم برونو بيتلهيم ، Bruno Bettelheim - الذي هرب من المعسكرات النازية إلى الولايات المتحدة الأمريكية - وجهة النظر النفسية التربوية في إعداد مدرسة العلاج التربوي Orthogenic School بجامعة شيكاغو كبيئة علاجية للأطفال والمراهقين المضطربين انفعاليا . وقد أصدر كتابين أحدهما في عام ١٩٥٠ بعنوان " Love is not Enough : The Treatment of Emotionally Disturbed Children " ، والآخر في عام ١٩٧٤ بعنوان : " A Home for the Heart " ؛

وصف فيهما أوجه الرعاية المطلوبة لتوفير البيئة العادية والمتخصصين المتفهمين للاضطراب الانفعالي والاتجاهات نحو العلاج ، وهي تتفق إلى حد كبير مع وجهة النظر السيكودينامية للنمو الانفعالي للطفل .

التنظيم Structure

يعد التنظيم من الملامح البارزة للبيئة العلاجية . وقد رأى كارل فينكل Carl Fenichel (١٩٧١) أن التنظيم يتضمن قواعد ومبادئ روتينية ثابتة يمكن التنبؤ بها ، وتعد مصادر للدعم والاستقرار الخارجي للطلاب الذين تتميز حياتهم بالاضطراب والتشوش . ويتفق معظم المهتمين بالتوجه النفسي التربوي مع وجهة نظر فينكل على أن " الأطفال المضطربين يحتاجون إلى من يقوم بتنظيم حياتهم " (فينكل ، ١٩٧١ ، ص : ٣٣٩) .

وقد أكد الباحثون ممن ينتمون إلى المدرسة السلوكية أيضاً على أهمية التنظيم من خلال القواعد والمبادئ الروتينية . وقد وجد كل من مادسن وبيكر وتوماس Madsen , Becker , and Thomas (١٩٦٨) – على سبيل المثال – أن القواعد تصبح أكثر فاعلية عندما تكون : (١) قليلة العدد ، (٢) قصيرة نسبياً ، (٣) مصاغة بأسلوب إيجابي (مثل " إعمل بهدوء " بدلاً من " كف عن الإزعاج ") ، (٤) تُراجع بانتظام مع الطلاب . كما وجدوا أيضاً أن القواعد تكون أكثر فائدة عندما يتم تعزيز الطلاب على اتباعها ، كما يتم تجاهل السلوك غير المرغوب .

الاستثارة البيئية Environmental Stimulation

لقد استحوذت دراسة تأثير مختلف جوانب البيئة المادية على الأداء الأكاديمي للطلاب وسلوكهم الإجتماعي على اهتمام كثير من الباحثين . وقد أسفر

ذلك عن حدوث تغير كبير في وجهات النظر حول تأثير بعض العوامل البيئية ؛ وبشكل خاص تأثير مختلف أنواع الاستثارة الحسية .

وقد اقترح كل من ستراوس ولتنين Strauss & Lehtinin (١٩٤٧) ، وكروكشانك وآخرون Cruickshank, et. al. (١٩٦١) " نظرية الفيضان " Overflow Theory لتفسير تأثير المثيرات الحسية على الطلاب ذوي النشاط الزائد أو غيرهم من ذوي الاضطرابات العصبية . حيث اعتقدوا أن ارتفاع مستوى الاستثارة الحسية (سواء السمعية أو البصرية) له تأثير عام في زيادة نشاط الطلاب وتشتتهم . وقد اقترحوا لذلك أساليب علاجية تتضمن عزل الطلاب ذوي النشاط الزائد عن أقرانهم بإستخدام المقصورات أو المهاجع Cubicles الدراسية ، واستبعاد الأثاث الزائد أو غير الضروري ، والحد من الزخرفة والديكورات والنوافذ في غرف الدراسة . وبصورة عامة يجب أن تكون غرف الدراسة بسيطة وغير مثيرة ، وذلك على افتراض أن خفض الاستثارة الحسية (كمدخلات) يمكن أن يسفر عن خفض سلوك النشاط الزائد (كمخرجات) .

بيد أن الأبحاث الحديثة لم تدعم تلك النظرية مما دفع زينتال Zentall (١٩٨٣) إلى تقديم " نظرية أفضل استثارة " Optimal Stimulation Theory بناء على مراجعتها للدراسات التي أجريت على عينات مختلفة من الأطفال العاديين ، وذوي النشاط الزائد ، والمضطربين سلوكياً ، والتوحديين . وطبقاً لهذه النظرية فإن مستوى الاستثارة يتحدد وفقاً لثلاثة عوامل تشمل ؛ الفروق الفردية في حاجة الأطفال إلى الاستثارة ، والمثيرات الخاصة بالمهمة والبيئة ، والتعب والوقت الذي يقضيه الطفل في وضع أو مهمة معينة (درجة الجدة) . وهكذا ، فإن زيادة الاستثارة الحسية لا تؤدي ببساطة إلى تزايد النشاط ، وإنما يحدث ذلك نتيجة تضافر مجموعة

من الخصائص الفردية والبيئية وتلك الخاصة بالمهمة ؛ حيث تشترك جميعاً في تحديد مستوى الاستثارة لدى الطفل . بالإضافة إلى أن كلاً من مستويات الاستثارة الحسية المتطرفة - سواء زيادة أو نقصاً - تؤدي إلى ردود فعل سلوكية غير مرغوبة لدى الأطفال العاديين ، وقد يتفاقم ذلك التأثير لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

وعلى العكس من مزاعم نظرية الفيضان ، فقد وجدت زينتال أن الألوان الزاهية ، والمهام والخبرات الجديدة ذات تأثير مُهدئ بالنسبة للأطفال العاديين وذوي النشاط الزائد ، ما لم تكون تلك المهام صعبة جداً أو غير منظمة . بالإضافة إلى أن الألوان الجديدة ، وإستخدام النوافذ قد يحقق فوائد إجتماعية ونفسية كبيرة للأطفال . ورغم وجود نتائج أقل دقة فيما يتعلق بتأثير الضوضاء إلا أن المستويات المتوسطة من الضوضاء في الأماكن المألوفة قد تؤدي بصورة عامة إلى زيادة مستوى الأداء بدرجة تفوق حالات الهدوء أو السكون .

وقد اتضح أيضاً أن الاستثارة الإجتماعية ذات فائدة أيضاً في التأثير على السلوك . وبصورة عامة فكلما حدث تقارب بين الطالب والمعلم أدى ذلك إلى تحسين السلوك الإجتماعي ، وكذلك إلى الانشغال بالمهمة موضع الاهتمام ، أما تزاحم الطلاب (تجمعهم في مكان معين) فقد أدى إلى تزايد كل من مستوى الأداء والمشكلات الإجتماعية . وقد أجرى كل من هود - سميث ولفينجول Hood - Smith & Leffingwell (١٩٨٤) دراسة تجريبية لتأثير التنظيمات المختلفة لغرفة الدراسة على السلوك غير المرغوب ؛ حيث اتضح أن التنظيم التقليدي المتضمن جلوس الطلاب في صفوف وأعمدة يعد أقل تقبلاً من بعض التنظيمات الأخرى . كما أوضحت بعض الدراسات أن إستخدام المقصورات Carrels مع

الطلاب المضطربين انفعالياً قد يفيدهم في تركيز الانتباه ولكنـه لا يؤدي بـالضرورة إلى تحسـن مستوى الأداء الأكـاديمي (شـورز وهـاوبريك ، Shores & Haubric ، ١٩٦٩) . وقد اتضح أيضاً أن طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطلاب في أوضاع أو مهـام معينـة ذات تـأثيرات متباينـة علـى سلوكياتهم ، فـالفترات الزمنيـة الطويلـة والأوضاع المألوفة تعد أكثر فائدة للطلاب الإنطوائيين وغير النشطين ، بينمـا تبـاين هذا التأثير بالنسبة للطلاب ذوي النشاط الزائد .

وقد اقترحت زينتال (١٩٨٣) بعض الإجراءات التي يمكن اتخاذها لمواجهـة حاجات الطلاب للاستثارة البيئية تشمل ما يلي :

- تنظيم غرف الدراسة بما يتناسب مع ظروف الأعمال المختلفة .
- إستخدام سماعات الأذن للتحكم في المثيرات الصوتيـة (تعليمـات ، موسـيقى ... إلخ) .
- تشجيع الإيجابية في الإقدام على العمل والانشغال به .
- إستخدام فترات زمنية متغيرة لأداء المهام المختلفة .
- الحد من كثافة الطلاب أو تزاحمهم في أماكن معينة .
- تقارب المعلم من الطلاب .

وترى زينتال (١٩٨٣) " أن المهام غير المثيرة يجب أن تؤدىَ فـي ظـروف أكثر إثارة ، وأمـاكن مرغوبـة تحتـوي علـى نوافذ وديكـورات جذابـة يقـوم الطـلاب بتغييرها من وقت لآخر بأنفسهم . ويجب أن يتيح أثـاث غـرف الدراسـة للطـلاب فرصة التحرك داخلها بحرية . ويجب أن يعمل الطلاب مـع زمـلاء مختلفيـن ، وفـي مقاعد مختلفة ، مع تغيير المهام من وقت لآخر لتوفير مزيد من الاستثارة للطـلاب . وحين يُقدم الطلاب والمعلمون على أداء أعمال معقدة أو غـير عاديـة ؛ عندئـذ يجب

أن تتوافر لهم أماكن العمل المألوفة ، والمريحة ، مع خفض كثافة الطلاب في تلك الأماكن " (ص : ١٠٩) .

وهكذا ، يجب الاهتمام بإعداد البيئة المادية لغرف الدراسة ؛ حيث أن المعالم المادية للمكان تعد جزءاً من البيئة النفسية للطالب ، وتؤثر في سلوكه ومشاعره مثلها مثل استراتيجيات تعديل السلوك وتغيير المنهج الدراسي . ويجب أن تكون غرف الـراسة بيئات سارة ومرغوبة بالنسبة لكل من الطلاب والمعلمين على حد سواء . ويجب العناية بتنظيماتها ، وديكوراتها بصورة توحي بالتقبل ، والاهتمام ، والتوقعات السلوكية . كما أن إشتراك الطلاب في زخرفة غرفة الدراسة ، وكذلك إبراز أعمالهم على جدرانها من شأنه إشعارهم بأنهم جزء من تلك البيئة ويزيد من تقبلهم لها . ومع أن المعلم نادراً ما يبدأ عملية التدريس في غرفة غير منظمة أو غير نظيفة ، إلا أنه يتعين عليه المحافظة عليها سواء من حيث التنظيم أو الديكور طول الوقت ويجعلها بيئة علاجية للطلاب .

برامج تدعيم الأنا

أكد بعض المهتمين بأساليب التدخل التربوي النفسي على الحاجة إلى تنمية تقدير الذات لدى الطلاب من خلال برامج تتيح لهم فرص النجاح ، أو ما أطلق عليه ريدل ووينمان (١٩٥٢) تدعيم الأنا ego support . وكما سبق أن أوضحنا خلال مناقشة خصائص الطلاب ذوي الإضطرابات الشخصية والأخلاقية ؛ فإن معظم هؤلاء الأطفال والمراهقين لديهم تاريخ طويل من الفشل سواء في العلاقات الإجتماعية أو التحصيل الدراسي ، وبالتالي يصبح من الضروري تنظيم الخبرات المقدمة لهم بصورة تدفعهم إلى النجاح . وبالطبع فإن ذلك يحتاج إلى تقييم دقيق

لإمكانات الطالب ووضعه الراهن من حيث المهارات الإجتماعية والأكاديمية ، وبناء على ذلك يتم إعداد برامج تربوية تعمل على الحد من تعرضه للفشل ، وتقدم له سياقاً منظماً من التحديات التي تقوده إلى النجاح .

وقد اقترح فاجن ولونج وستفنس Fagen, Long, & Stevens ، (١٩٧٥) الخطوات التالية لتنظيم عملية التعليم لتحقيق النجاح :

١ – البدء عند مستوى الأداء الفعلي للطالب أو دونه بقليل .
٢ – زيادة صعوبة المادة التعليمية تدريجياً بجرعات بسيطة .
٣ – تنظيم المهام التعليمية في سياق نمائي متتابع .
٤ – تزويد الطلاب بتغذية مرتدة (راجعة) إيجابية .
٥ – الإتقان من خلال التكرار أو الممارسة .
٦ – تعزيز ما يبذله الطلاب من جهد حقيقي .
٧ – تدعيم قيمة مجال المهارات .
٨ – دعم المرونة والاستمتاع بعملية التعلم .
٩ – إتخاذ الإجراءات اللازمة لنقل أثر التدريب إلى مواقف الحياة الطبيعية .
١٠ – إعداد خطة تتضمن جلسات قصيرة من التدريب العادي المتكرر .

الإجراءات العلاجية للسلوك الظاهري

قد تواجه المعلمين بعض التحديات التي تتمثل في كيفية التعامل مع سلوكيات الطلاب التي تتميز بتدمير الذات ، أو إزعاج الآخرين ، أو إعاقة العمل الروتيني العادي بغرفة الدراسة . وهنا يتعين على المعلم أن يسأل نفسه باستمرار ما يلي :

" كيف أكون موجهاً ، ومقتحماً ، ومؤازراً عندما أحاول ضبط سلوك الطلاب ؟ " .
وقد اقترح لونج ونيومان Long & Newman (١٩٧٦) أربعة أساليب للتدخل تمثل خيارات على متصل يتدرج من الأقل صراحة أو وضوحاً إلى الأكثر اقتحاماً وتشمل ما يلي : الإجازة ، والتحمل ، والوقاية ، والتدخل .

الإجازة أو السماح Permitting

هناك بعض الأوقات التي يمكن إجازة حدوث السلوك فيها . وغالباً ما يقوم المعلمون ، أو الوالدان ، أو غيرهم بإبلاغ الأطفال أو تحذيرهم للكف عن ممارسة السلوكيات غير المرغوبة ؛ خاصة بعد أن يكونوا قد مارسوها بالفعل . ورغم أنه يتعين وضع قواعد أو ضوابط سلوكية واضحة للطلاب ؛ إلا أنه يجب أن نكون واضحين أيضاً عند إبلاغهم بالسلوكيات التي يجوز لهم ممارستها . فقد يتم إبلاغ الطلاب مثلاً " أنه يجوز لهم الجري واللعب في فناء المدرسة خلال الفسحة " . ويؤدي مثل هذا التحديد الواضح للسلوكيات المسموح بها وغير المسموح بها إلى الإقلال من حاجة الطلاب لممارسة بعض السلوكيات على سبيل التجريب لمعرفة رد فعل الكبار لذلك ، أو انتظار ما يترتب عليها . إن وضع التوقعات والضوابط الواضحة لكل من المعايير الأكاديمية ، والسلوكية ، ومختلف الإجراءات داخل غرفة الدراسة خلال المقابلات القليلة الأولى في بداية العام الدراسي يمكن أن يسفر عن تأثيرات طويلة المدى على سلوك الطلاب . فالطلاب المضطربون سلوكياً ممن يفتقرون إلى القدرة على ضبط النفس والتوجيه الذاتي يمكن مساعدتهم على ذلك من خلال وضع قواعد وتوقعات واضحة بالإضافة إلى روتين غرفة الدراسة .

التحمل Tolerating

اقترح لونج ونيومان (١٩٧٦) أيضاً إمكانية تحمل السلوك غير العادي إذا كان يعكس مستوى نمو الطالب (أي لم يصل بعد لمستوى النمو الذي يدرك عنده أنه يتعين عليه عدم ممارسة ذلك السلوك) ، أو عرضاً للاضطرابات الشخصية أو الأخلاقية . ومثال ذلك سلوك مص الأصبع لدى طفل العاشرة غير الناضج الذي يعاني من القلق ، أو التدخين لدى مراهق يبلغ من العمر ١٤ عاماً يعاني من الاضطرابات الأخلاقية . ورغم أن المسئولين عن رعاية الأطفال والمراهقين لا يقرون مثل هذه السلوكيات ؛ إلا أنه قد يصعب التخلص منها نهائياً ، بل وقد تمثل مشكلة كبيرة في العلاج ، وبالتالي فقد يلجأ المعلم إلى تجاهل ذلك السلوك غير المقبول نظراً لفهم الظروف المعقدة المرتبطة به .

الوقاية Prevention

تعد الوقاية من أساليب التدخل الأساسية الأخرى لمواجهة السلوك غير المرغوب . حيث يفضل محاولة منع حدوث هذا السلوك برُمته بدلاً من بذل مزيد من الجهد في تعديله بطرق قد تفيد وقد لا تفيد . وكما سبق أن نوهنا فإن إعداد بيئة علاجية مناسبة تراعي الخصائص سالفة الذكر (التنظيم ، وترتيب الأوضاع المادية ، والإتساق ، ودعم القواعد والروتين) من شأنها توفير المناخ الملائم الذي يحول دون حدوث السلوك غير المرغوب .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن إستخدام الطرق المناسبة للتعامل مع الطلاب في غرفة الدراسة بما يتيح لهم فرص الاشتراك في الأنشطة التعليمية ، من شأنه الحد من صراعات الطلاب ومشاحناتهم مع بعضهم البعض ، كما أن الاستثمار الجيد

لوقت التعلم يساعد في الوقاية من حدوث المشكلات السلوكية . وقد كشفت دراسات جاكوب كونين وزملاؤه بجامعة ولاية واين Wayne بمدينة ديترويت الأمريكية النقاب عن كثير من الأمور المتعلقة بدور سلوك المعلم في غرفة الدراسة (كونين ، Kounin ، ١٩٧٦ ، ١٩٧٠ ؛ كونين وفريسن ونورتون ، Kounin, Friesen & Norton ، ١٩٦٦ ؛ كونين وجومب ، Kounin & Gump ، ١٩٧٤) . وقد تم تحليل عدد من أشرطة الفيديو التي تتضمن ما يحدث في غرف الدراسة العادية ؛ حيث اتضح وجود علاقات واضحة بين سلوكيات معينة للمعلم وانشغال الطلاب بالمهام المنوطة بهم .

ومن السلوكيات المهمة للمعلم في هذا الصدد ما أطلق عليه كونين " التركيز معه " with-itness ؛ ويشير إلى درجة اهتمام المعلم بطالب معين في المجموعة وتوصيل ذلك الشعور بالاهتمام إليه سواء لفظياً أو غير لفظي . وهناك أيضاً سلوك المعلم الذي يطلق عليه " التداخل " overlapping ، ويشير إلى تركيز الانتباه على أكثر من نشاط أو قضية في وقت واحد . وهنا قد يحاول المعلم متابعة بعض الطلاب أثناء إنشغالهم بالعمل ، وفي نفس الوقت يعطي تعليمات أو إرشادات لطالب آخر ، فيما يعطي إشارة لأحد الطلاب كي يعود للإنشغال بالعمل الموكل إليه .

وتعد السهولة في سير الدرس ، والإقلال من تقديم المعلومات أو التعليمات غير الضرورية التي تعوقه ، وتدعيم توجه المجموعة بعدم الإسراف في تفسير موضوع معين ... وغيرها مهارات للمعلم ترتبط بسلوك الطالب . وقد وجد كونين أن المعلم الفاعل يدفع الطلاب إلى اليقظة وتركيز الانتباه . ويمكن أن يستخدم المعلم فنيات تتضمن استدعاء الطلاب من وقت لآخر ، بصورة تجعلهم يقظين ومترقبين كي يطلب منهم القيام بأنشطة معينة (هل يمكن أن تتخيل ما يمكن أن يحدث بعد

ذلك ؟) ، ثم يشير إلى الطلاب الذين سوف يتم استدعاؤهم (كاد ، وتيري سيقومون بقراءة هذه الفقرة ومن ثم سوف أوجه لكم بعض الأسئلة عليها ...) .

ويستطيع المعلمون الفاعلون دفع طلابهم إلى تحمل المسئولية ، حيث يقومون بعرض نتائج أعمالهم على المعلم أثناء تجواله بينهم لمراجعة أدائهم فيما يقومون به من أعمال . كما وجد كونين أن إثارة التحدي والتكافؤ يزيد من اشتراك الطلاب في العمل خاصة في الأوقات الانتقالية ، فقد يُقدّم المعلم لأحد الأنشطة مثلاً بقوله " إن التمرين التالي يعد مختلفاً عن الأشياء التي سبق القيام بها " . وفي النهاية فقد وجد كونين أن الانشغال بالعمل والاستدعاء أو التسميع ، والتحدي تعد أكثر فاعلية في تحسين سلوك الطالب عندما يتم تخطيط الأنشطة بصورة جيدة ويتم مواجهة المراحل الانتقالية بسهولة ويسر .

وقد أكد كونين على أهمية التأثير المتبادل على الطلاب الذين يلاحظون المعلم وهو يتعامل مع أقرانهم ممن يمارسون سلوكيات غير مرغوبة . وقد تم تقسيم نصائح المعلمين في ثلاثة أصناف تشمل : الوضوح ، والحزم ، والقسوة . ويتضمن الوضوح Clarity استدعاء الطالب بإسمه ، وتحديد السلوك ، وذكر السبب في أنه سلوك غير مقبول . أما الحزم Firmness فيتضمن تحذير الطالب بأن سلوكه لا يطاق . بينما تتضمن القسوة Roughness تخويف الطالب أو عقابه على ممارسة السلوك غير المرغوب . ولا شك فإن مثل هذه الاستجابات من قبل المعلمين تؤثر في بقية الطلاب الذين يلاحظونهم أثناء ممارستها . فالوضوح من شأنه تزايد المسايرة بين أفراد الجماعة ، أما الحزم فيؤثر على الطلاب الذين يمارسون سلوكيات غير عادية فقط . أما القسوة فذات تأثير قليل على السلوك الظاهر أو الواضح للطلاب الآخرين وإنما يعرضهم للشعور بالضيق والحزن .

وقد أعد بورج Borge (١٩٧٦) مجموعة من الأنشطة والمصادر لتدريب المعلمين على إستخدام فنيات تستند إلى نتائج أبحاث كونين وإلى مبادئ تعديل السلوك . وقد أوضحت نتائج دراسات بورج أن بإمكان المعلمين تعلم تلك الاستراتيجيات ، وأن من تعلمها منهم وطبقها بصورة منتظمة استطاع خفض معدل حدوث السلوكيات غير المرغوبة بين طلابه .

التدخل Interfering

قد يصعب تحمل سلوكيات بعض الطلاب ، أو إجازة حدوثها ، أو الوقاية منها ، وفي هذه الحالة قد يضطر المعلم إلى التدخل لمواجهتها . وقد وصف ريدل ووينمان (١٩٥٢) عدة فنيات للتدخل " كمضادات علاجية للسلوك الظاهري " ؛ ويقصد بذلك منع حدوث السلوك المدمر بطرق بسيطة نسبياً ومباشرة دون الانخراط في أساليب علاجية مقصودة . وتعتبر هذه الفنيات مضادات antiseptic لأنها تحول دون انتقال عدوى contagion السلوك إلى الآخرين ، كما تحول دون تدهور حالة الفرد الذي يعاني من السلوك غير العادي .

التجاهل المخطط Planned Ignoring

يعد التجاهل المخطط أحد تلك الفنيات ، وهو يماثل الإنطفاء الذي سبقت مناقشته في الفصل السابق . وبناء على الخبرة السابقة مع الطلاب فقد يقرر المعلم عدم توجيه الانتباه إلى السلوك الذي يهدف إلى إثارة جذب الانتباه للطالب ، ومن ثم يمكن أن ينتهي أو يتوقف عندما يتم تجاهله ؛ ففي كثير من الأحيان قد يكون من غير الضروري التدخل المباشر مع كل مشكلة سلوكية عابرة أو مؤقتة ؛ فقد يؤدي

الانتباه للسلوك إلى تعزيزه بكل بساطة ، فضلاً عن أن تحدي المشكلات السلوكية البسيطة قد تؤدي إلى معركة قوية بين المعلم والطالب لا يكسبها أو يستفيد منها أي منهما .

التدخل بالإشارة Signal Interference

يعد طريقة غير واضحة أو علنية للتواصل غير اللفظي مع الطلاب حول سلوكياتهم ، ويشمل ذلك التركيز بالنظر ، والإيماءات ، وتعبيرات الوجه ، وحركة الفم ... إلخ .

ضبط التقارب Proximity Control

ويتضمن التحرك قريباً من الطالب الذي قد يستفيد من الدعم من خلال قرب المعلم منه ، أو من يحتاج سلوكه إلى تدخل مباشر من قبل المعلم . وكما سبق أن ناقشنا فهناك نتائج دراسات تدعم تأثير تقارب المعلم من الطالب ، والتواصل معه سواء لفظياً أو لمسياً على سلوكه (إتشيدت ، وشتينباك وشتينباك ، Etsheidt, Stainback & Stainback ، ١٩٨٤ ؛ كونين ، Kounin ، ١٩٧٠ ؛ زينتال ، Zentall ، ١٩٨٣) .

ضبط اللمس Touch Control

إن اللمس أو الربت الخفيف على الكتف مثلاً من وقت لآخر يمكن أن يهدئ الطالب ويعيده إلى الانشغال بالعمل . ومع ذلك يجب أن يأخذ المعلم في اعتباره أولئك الطلاب وتلك المواقف التي قد يفقد فيها التقارب واللمس فاعليتهما . فقد تكون

لدى بعض الطلاب حساسية خاصة حيال اللمس وبالتالي ربما يؤدي ذلك إلى نتائج عكسية ، وهناك البعض الآخر من الطلاب ممن يشعرون بالتوتر والضغط عندما يقترب أحد منهم . لذلك يجب أن يكون المعلم حذراً عند إستخدام هذه الفنيات ، وأن يأخذ في اعتباره ما يبديه الطلاب من ردود أفعال سواء لفظية أو غير لفظية حيال التعامل الحسي أو البدني ، كما يجب أن يكون يقظاً للمواقف التي يفضل عدم إستخدام هذه الفنيات فيها .

وقد ناقش ريدل ووينمان (١٩٥٢) أيضاً ما أطلقوا عليه " التخلص من التوتر من خلال البشاشة أو الفكاهة " tension decontaination through humor . فعندما يواجه المعلم موقفاً ينطوي على التوتر فقد يفضل التعامل معه بالبشاشة أو الفكاهة . فالبشاشة قد تزيل تأزم الموقف أحياناً وتساعد في تنقية جو العمل . بيد أنه لا يجب فرض البشاشة على الطالب أو أن تكون على حساب أعصابه ، بينما قد يستخدمها المعلمون بأمان إذا كانت موجهة لأنفسهم . فليس من المعقول بالطبع اللجوء إلى المزاح والفكاهة في مختلف مواقف التوتر ، أو حتى إستخدامها بصورة صريحة في بعض المواقف .

وهكذا ، فإن معظم فنيات ريدل ووينمان تدور حول العلاقة بين المعلم والطلاب . فهناك أوقات قد يحتاج فيها الطالب " التغلغل العاطفي " hypodemic of assection في صورة مزيد من الانتباه أو التعبير عن الاهتمام بصورة تجعله يشعر بأنه موضع عناية المعلم . وقد يستفيد الطلاب أحياناً من المساعدة لتخطي العقبة hurdle help التي تواجههم ، من خلال التشجيع والمساعدة على البدء في الدرس أو النشاط ؛ فقد يقوم المعلم مثلاً بمراجعة دفتر الواجبات اليومية للطلاب ويساعد المعارضين منهم في إنجاز بعض الأنشطة الأولى منها .

كما أن ما يقدمه المعلم من تبريرات أو تفسيرات لموقف معين يمكن أن تستخدم كأسلوب للتدخل لتفادي الأزمات . فقد يقوم المعلم مثلاً بمواجهة غضب أحد الطلاب نظراً لأن أحد زملائه أسقط الكتب من على طاولته ، بأن يوضح أو يفسر أن ذلك قد حدث بصورة عرضية أو غير مقصودة . وقد يُقدم المعلم في أوقات أخرى على التدخل المباشر مع الطالب ويستحث الجانب القيمي فيه بغية التخلص من المشكلة . فبالنسبة للطالب الذي يميل إلى الاستحواذ على الأجهزة في غرفة الدراسة – على سبيل المثال – قد يقول له المعلم " إنه ليس من العدل أن تستخدم وحدك جهاز التسجيل طول الوقت دون زملائك " . ورغم أن قيمة العدل لم تكن قد تكونت بعد لدى الطالب ؛ إلا أن التأكيد عليها باستمرار يمكن أن يكون له مردوداً تربوياً مفيداً لذلك الطالب .

ويعد " الانخراط في علاقة مهمة " Involvement in an interest relationship أحد أساليب التدخل الأخرى التي يمكن إستخدامها لإحداث تغييرات معينة مع الطلاب . وربما يعني ذلك ببساطة مشاركة الطلاب في الاهتمامات ، والميول الرياضية ، أو الفنية ، أو المواهب ، أو قد يتم ذلك من خلال بذل مزيد من الجهد لتحديد مواهب الطالب واهتماماته لزيادة دافعيته نحو تلك المجالات . فقد يلاحظ المعلم مثلاً أن لدى أحد الأطفال ميل إلى الاهتمام بالنباتات ، وفي هذه الحالة يحاول المعلم تنمية ذلك الاهتمام بجعل الطفل يعتني بالنباتات الموجودة بغرفة الدراسة بصورة مستمرة ، وذلك من خلال المتابعة اليومية بالري أو التسميد أو التنظيف ... إلخ . وهنا يمكن للمعلم تنمية الميول العلمية ، والرياضية ، واللغوية لدى هذا الطفل من خلال ذلك النشاط ؛ حيث يقوم الطفل بإعداد قياسات ورسوم بيانية حول نمو النبات ، وكتابة تقارير عنها .

ويعد " الحد من الفراغ والأدوات " limitation of space and tools من أساليب التدخل والوقاية المفيدة أيضاً ، حيث يتعين على المعلم الإلمام بالأشياء والأماكن التي يمكن أن تستثير السلوك غير العادي لدى الطلاب ، والإقلال منها قدر الإمكان ؛ نظراً لطبيعتها المغرية بالنسبة لهم . وبالطبع يجب تجنب وجود الأشياء الخطرة في المدرسة ؛ تلك التي يمكن أن يستخدمها الطلاب المضطربون سلوكياً في إيذاء الذات أو الآخرين . بالإضافة إلى ضرورة التحكم في الأشياء المسموح بإستخدامها في المدرسة رغم ما قد تنطوي عليه من خطورة (مثل المقصات ، أو القواطع) ، أو تلك التي تؤدي إلى تشتيت إنتباه الطلاب ، وبالتالي يجب أن تستخدم في أوقات معينة وتحت إشراف كامل من المعلم . كما يجب الاحتفاظ بالأشياء المهمة (مثل جهاز التسجيل ، أو التلفزيون) في خزانة مغلقة حتى لا يسيء الطلاب إستخدامها أو يعرضونها للتلف ؛ مما قد يسفر عن تأثيرات سلبية قوية لدى بعضهم . وبالمثل فمن المفيد أن ينظم المعلم عملية الإستخدام الأمثل للفراغات داخل غرفة الدراسة . حيث يمكن تخصيص أماكن معينة لا تستخدم إلا في أنشطة وأوقات محددة (مثل ركن القراءة ، ومنطقة اللعب ...) . كما يجب وضع قواعد معينة لتنظيم حركة الطلاب داخل غرفة الدراسة ، وكذلك يجب إجراء أي تغييرات بهذه الغرفة بصورة محسوبة (مثل إضافة طاولات ، أو خزانات جديدة) لتجنب حدوث أي مشاكل لدى الطلاب من جراء ذلك .

ويمكن أيضاً إجراء كثير من التعديلات على البرامج كمحاولة لمواجهة المشاكل السلوكية . فقد يتم إعادة تنظيم مجوعات الطلاب في الغرفة Regrouping ؛ حيث يمكن تغيير تنظيم المقاعد لتجنب إنتشار عدوى المشاكل بين الطلاب . وقد يتضمن ذلك نقل أحد الطلاب من مجموعة معينة وإلحاقه ببرنامج آخر بينما يتم

إعادته مرة أخرى عندما تكون المجموعة أكثر هدوءاً ، أما " مضاد الطرد " Antiseptic bouncing فيشير إلى إبعاد الطالب عن الجماعة بطريقة ودية أو غير عقابية . ويفضل إستخدام هذا الأسلوب عندما يتعرض الطالب للتهديد ، أو الكيد ، أو الاعتداء من أعضاء الجماعة ، أو يحتاج إلى فترة راحة من نشاط صعب ضاغط عليه ، أو لوقايته من عدوى الجماعة ، أو لأنه قد يسبب إزعاجاً وإرباكاً للجماعة . وهنا قد يتم وضع هذا الطالب في ركن هادئ بغرفة الدراسة ، أو في منطقة الإقصاء (العزل) Time - out أو حتى يسمح له بالخروج من الغرفة لبعض الوقت . وفي هذه الحالة قد يتم إرسال هذا الطالب إلى غرفة الاختصاص النفسي أو المدير ومعه رسالة تتضمن مثلاً " أن جون بحاجة إلى التهدئة ، أرجو محاولة تهدئته وإعادته إلى غرفة الدراسة بعد عدة دقائق " .

وجدير بالذكر أن فنية مضاد الطرد لا تنطوي على العقاب في جوهرها ، وإنما هي مجرد فرصة لمساعدة الطلاب على التحكم في إنفعالاتهم ، وسلوكياتهم أو تجنب مواقف التهديد أو التوتر . وفي الواقع فإن كثيراً من المعلمين الذين يعملون مع الطلاب المضطربين سلوكياً يرون أن أسلوب الإقصاء لا يعتبر أسلوباً مكروهاً أو بغيضاً (زابل ، Zabel ، ١٩٨٦) . ويرى سميث Smith (١٩٨٢) أن أسلوب الإقصاء يمكن استغلاله كاستراتيجية تعزيز Confirming . فقد يعتقد الطالب أنه إذا مارس السلوك غير المرغوب أو خالف القواعد المعمول بها في غرفة الدراسة ، فإنه سوف تتاح له فرصة ترك الغرفة أو العمل والذهاب إلى مكان هادئ يستريح فيه . وبالتالي فإن إدراك الطلاب لأسلوب " مضاد الطرد " وتأثرهم به يعتمد إلى حد كبير على كيفية تطبيق المعلم له لتحقيق الغرض المنشود بالضبط . ومع ذلك فبغض

النظر عن مقاصد المعلم أو نواياه ، فإنه يجب إستخدام أسلوب الإقصاء – الذي تم استعراضه في الفصل السابق – بأسلوب مخطط وبعد إعداد جيد .

وقد يستخدم أسلوب " التقييد البدني Physical restrain " عندما تدعو الضرورة القصوى لذلك ، كأن يكون الطفل ثائراً بدرجة يصعب عندها التحكم فيه أو ضبط حركته تماماً ، أو عندما يصبح خطراً على نفسه أو على الآخرين أو على ممتلكاتهم . وفي معظم الحالات فإن الوقاية وغيرها من أساليب التدخل سالفة الذكر يمكن أن تحول دون اللجوء إلى التقييد البدني . وبالتالي يجب أن يكون هذا هو آخر الخيارات ولا نلجأ إليه إلا في حالة الأزمات الشديدة . وفي حالة إستخدام هذا الأسلوب يجب مراعاة عدم إستخدام قيود يمكن أن تلحق أذى أو ضرراً بالطفل .

التعامل مع الأزمة Dealing With Crises

تعد كل أزمة سلوكية فردية من حيث ظروف حدوثها ، وخصائص الطالب الذي يعاني منها ، والمعلم ، والمساعدات المتاحة . وبالتالي فمن الخطورة محاولة وضع أساليب ثابتة جامدة يتعين اتباعها دائماً مع مختلف الأزمات . وسوف تتناول مناقشتنا هنا بعض الاعتبارات التي تم اشتقاقها من التوجيهات التي قدمها كل من بنتس ولاكين ورينولدز Bents, Lakin, & Reynolds ، (١٩٨٠) للتعامل مع الأزمات الخطيرة .

ومن المهم أن يحاول المعلم المحافظة على ضبط النفس ؛ بحيث لا ينفعل بدرجة شديدة ، وكذلك ضبط أعضاء جسمه في مواقف الأزمات . وحتى إذا مارس الطفل بعض السلوكيات الخطيرة مثل التهديد اللفظي ، أو سب الآخرين ، أو الاعتداء

عليهم بالضرب ، أو كسر الأشياء ، أو غيرها ... فيمكن مساعدته على استعادة ضبط النفس والهدوء دون اللجوء إلى أسلوب التقييد البدني .

وهناك سياق من الاستراتيجيات التي يمكن إستخدامها لمواجهة الأزمات السلوكية ؛ حيث يتعين على المعلم أولاً توضيح عواقب عدم اتباع التعليمات بدقة وتنفيذها بحزم كأن يقول مثلاً " لا يمكن أن اترك الطالب يمارس السلوك غير المرغوب ؛ وإذا لم يكن وقت الإقصاء قد حان ؛ فإنني سوف أعد من واحد إلى خمسة ثم أستدعي بعد ذلك المدير لإبعاده عن الغرفة عنوة " .

وإذا لم يستجب الطالب للتعليمات ، ولم يستطع المعلم مواجهة السلوك فيتعين عليه طلب المساعدة فوراً ، وإن لم يجد أحد الكبار جاهزاً لمساعدته حينئذ يمكنه إرسال أحد الطلاب لاستدعاء المسئولين بالمدرسة . وحيث أنه يوجد احتمال لحدوث الأزمات السلوكية في أي وقت ؛ فإنه يجب اتخاذ التدابير ، والترتيبات المختلفة مسبقاً مع المدراء ، والمرشدين ، وغيرهم من المعلمين بالمدرسة في هذا الصدد وإذا لم يتوافر في المدرسة أو المعهد من يستطيع المساعدة في ضبط سلوك الطالب أو حركته الجسدية في هذه الحالة يجب إخباره بأنه سوف يتم الاستعانة بالشرطة أو الحرس مع استدعاء الوالدين . ونظراً لاحتمال حدوث مثل هذه السلوكيات الخطيرة أثناء البرنامج فإن يجب توضيح تلك العواقب للطلاب جلياً في الأوقات التي لا توجد فيها أزمات .

وإن كان هناك إحتمال لتعرض الطلاب الآخرين بالغرفة للأذى من جراء الأزمة السلوكية لدى زميلهم ؛ فيجب إبعادهم في هذه الحالة إلى مكان آخر آمن . وحتى لو لم يكن هناك إحتمال لتعرض الطلاب للأذى الجسدي فإن بعضهم قد يتعرض للخوف الشديد عندما يشاهد زميله يمارس السلوك غير العادي الخطير ،

بينما قد يتعرض البعض الآخر للعـدوى من زميلهم ويمارسـون نفس السلوك غير العادي . وهنا قد يستعين المعلم بأحد الكبار لاصطحاب بقية الطلاب إلى مكـان آخر بعيداً عن زميلهم الذي يتعرض للأزمة السلوكية . ويفضل أحياناً أن يصحب المعلم بقية الطلاب إلى مكان آخر بعيداً عن غرفة الدراسة حيث الأزمة السلوكية لزميلهم ، ويمدهم ببعض الدعم ويشجعهم على العودة إلى الغرفة بهدوء وإطمئنـان بعد ذلك ، بينما يقوم أحد المساعدين بضبط سلوك ذلك الطالب وإعادته إلى حالة الهدوء .

ومرة أخرى نؤكد أنه لا يجوز أن يلجأ المعلمين إلى أسلوب التقييد البدني إلا في حالة الضرورة القصوى ، وإذا توافرت لديهم المهارة والقوة اللازمة لذلك . وقد استعرض كل من بولوك ودونوهو ويونج ووارنر ، Bullock, Donohue, Young, & Warner (١٩٨٥) بعض الفنيات الدفاعية للتعامل مع العدوان البدني للطـلاب دون تعرضهم أو تعرض المعلمين للضـرر أو الأذى ؛ حيث يجب أن لا يتخـذ التقييـد البدني صورة العقاب أو يسبب ألماً مبرحاً للطـالب . وعـادة مـا يكـون أكثر فاعليـة عندما يستطيع المعلم القبض على ذراعي الطالب أو يديه بإحكـام . وقد يقـوم المعلـم عند الضرورة بالقبض على ساعدي الطالب من الخلف مع لف ذراعيه حول البطن ، مع الحذر الشديد من أن يقوم الطالب بضرب المعلم برأسه . وهنـا يجب أن يحـاول المعلم تشجيع الطالب وحثه على الهدوء وضبط النفس وهو في وضع التقييد ، ومن ثم يلاحظ المعلم حالة الطالب وما إذا كانت هناك مؤشرات على أنه استعاد هدوءه (مثل التحدث بهدوء وبمنطقية ، واسترخاء العضـلات ، والكف عن المقاومـة ... إلخ) . وبمجرد تحرير الطالب من قيوده يتم اصطحابه إلى مكان مناسب لتهدئـة أعصابه مثل منطقة الإقصاء أو الصالة . وفي جميع الأحوال يجب أن لا يطلب من أي طالب آخر إجراء التقييد البدني لزميله أثناء الأزمة السلوكية .

وعقب إنتهاء الأزمة يتعين على المعلم أن يحاول تهدئة بقية الطلاب وتخفيف تأثيرها عليهم ، ومحاولة تلطيف الجو العام في غرفة الدراسة . كما يجب أن تكون تعليقات المعلم على ذلك الحادث مقتضبة في ذلك الوقت ، وقد يتحدث عنه بمزيد من الإيضاح في وقت آخر . وربما تتضمن تعليقات المعلم على الحادث في ذلك الوقت المكان الذي يوجد فيه زميلهم صاحب المشكلة حالياً ، وكيف يمكن تجنب حدوث تلك الأزمة في المستقبل ، كما يجب الثناء على الطلاب الذين مارسوا سلوكيات لائقة أثناء الأزمة ، بالإضافة إلى ضرورة أن يحاول المعلم العودة بالطلاب إلى ممارسة الأنشطة والمهام الروتينية العادية بأسرع ما يمكن .

ويتضح مما سبق أن أسلوب التقييد البدني ينطوي على خطورة كبيرة ، ويمكن أن يلحق الأذى بكل من الطلاب والمعلمين . وهناك بعض المواقف التي تتفاقم فيها خطورة إستخدام هذا الأسلوب بالنسبة لمواقف أخرى . فعلى سبيل المثال ؛ من غير المناسب محاولة إستخدام هذا الأسلوب مع أحد المراهقين المضطربين سلوكياً لمنعه بالقوة من مغادرة غرفة الدراسة وهو منفعل بشدة ؛ فقد يحاول الهجوم على المعلم ، أو يدفعه بقوة من طريقه ، أو يعتدي عليه بدنياً .

التدخل من خلال أحداث الحياة Life Space Interviewing

رغم ما يُبذل من جهود للوقاية من حدوث الاضطرابات السلوكية ، أو التدخل لعلاجها ؛ إلا أن احتمال حدوث مواقف الأزمات لا يزال وارداً في برامج الطلاب المضطربين سلوكياً . وقد يتضمن ذلك العراك ، والشغب ، والجدال ، وتدمير الممتلكات ، والسرقة ، والكيد ، والخيانة ... إلخ . وعندما تصل تلك السلوكيات إلى درجة الأزمة فإن بعض المتخصصين في أساليب التدخل النفسي

التربوي يقترحون محاولة إستخدامها لمساعدة الطلاب على التعلم من الخبرة . فقد اقترح ويليام مورس William Morse (١٩٥٢ ، ١٩٦٣) وآخرون بعض الاستراتيجيات لاستغلال أحداث الحياة في العلاج ، أو التدخل العلاجي من خلال أحداث الحياة ، وتعد هذه الأساليب بمثابة طرق أساسية لإيجاد نوع من التواصل بين الكبار والأطفال حول السلوك ، والمشاعر ، والمدركات التي تظهر أثناء الأزمة . وتهدف هذه الأساليب أساساً إلى مساعدة الطفل على فهم كيفية إسهام سلوكه ومشاعره في حدوث الأزمة ، وتنمية استراتيجية أفضل للتعامل معها في المستقبل .

وهناك صورتان أساسيتان للتدخل من خلال أحداث الحياة هما : المساعدة الانفعالية الأولية ، ومزيد من الاستغلال العلاجي لأحداث الحياة . وتعتمد الصورة التي يتم اختيارها بدرجة كبيرة على قرار المعلم أو المعالج فيما يتعلق بالعوامل التي تساعد على حدوث الأزمة . وعادة لا يبدو واضحاً – حتى أثناء التدخل – أي صورة يجب تفضيلها على الأخرى ؛ حيث يعتمد ذلك على هدف المعالج في ذلك الوقت ، وملابسات الموقف والمستويات الأخرى ، بالإضافة إلى استعداد الطالب للإستفادة من العلاج .

المساعدة الانفعالية الأولية Emotional First Aid

يمكن إستخدام هذا الأسلوب لتحقيق عدة أهداف تشمل ؛ إتاحة الفرصة للتواصل بعطف مع الطلاب حول مشاعرهم ، وتوفير الدعم والتأييد الانفعالي لمساعدة الطلاب على العودة إلى التعامل بصورة طبيعية ، وتذكير الطلاب بالقواعد والسياسات الروتينية المتفق عليها ، والحافظ على باب التواصل مع الطلاب مفتوحاً ، فضلاً عن إمكانية إستخدامها كأداة للحكم أو الفصل فيما ينشأ من نزاع .

الاستغلال العلاجي لأحداث الحياة Clinical Explitation of Life Events

يمكن إستخدام الأزمات أحياناً بأسلوب أكثر علاجي من خلال مساعدة الطالب على فهم كيفية تأثير المشاعر على السلوك ، وتنمية القيم والمعايير التي تحكم السلوك ، وتعلم سلوكيات جديدة ، وتنمية مزيد من القدرة على ضبط النفس ، حتى في مواجهة ضغوط الجماعة . ويتضمن هذا الأسلوب عدداً من الخطوات المتتالية :

الخطوة الأولى

تتضمن رسم صَورة جغرافية للموقف من خلال إثارة تساؤلات من نوع من ، وماذا ، ومتى ، وأين ... لمساعدة الطفل على تكوين صورة دقيقة للأحداث التي أدت إلى الأزمة ، وما حدث خلّالها بالضبط . وتعد هذه الخطوة بالغة الأهمية لمساعدة الطلاب على فهم دورهم في الحادث ، والوصول إلى اتفاق بينهم وبين المعالج حول ما حدث بالضبط .

الخطوة الثانية

يتم التركيز هنا على مشاعر الطالب خلال حدوث الأزمة وبعدها . ولتنفيذ ذلك يقوم المعالج بملاحظة الأعراض العضوية أو الفسيولوجية ، والسلوك غير اللفظي الذي يمارسه الطالب مثل ؛ الإرتعاش ، والصراخ ، وتوتر العضلات ، وتعبيرات الوجه ومحاولة ربطها بانفعالات معينة . وذلك نظراً لأن بعض الطلاب المضطربين سلوكياً يعانون من نقص في القدرة على تمييز الانفعالات (زابل ، Zabel ، ١٩٧٨) ومن ثم يحتاجون إلى فهم المشاعر وعلاقتها بالسلوك .

الخطوة الثالثة

وتتضمن قيام المعالج باختبار المشاعر والسلوك بصورة عميقة وشاملة ؛ من خلال سؤال الطالب عن الأماكن والأوقات التي حدثت فيها أزمات مماثلة . وبالتالي يمكن تحديد ما إذا كانت تلك الأزمة تعد حدثاً فريداً وجديداً ، أم أنها تتكرر باستمرار وتعتبر جزءاً من نمط حياته .

الخطوة الرابعة

وتتضمن إيجاد حلول للمشكلة السلوكية ، وتعلم سلوكيات بديلة . وينصب الهدف هنا على وضع حلول يمكن للطالب تحقيقها بصورة واقعية من خلال خطط محددة لتنفيذها .

الخطة الخامسة

ويحاول المعالج خلالها توفير المساعدة ، والدعم والتغذية الراجعة أثناء تنفيذ الخطة لتجنب حدوث الأزمة في المستقبل ، أو كيفية التعامل معها بأسلوب أكثر فاعلية . ويتضمن المربع رقم (٢ - ١) أمثلة لنوعية الأسئلة التي يمكن إثارتها في كل خطوة من الخطوات السابقة .

ويجب أن يكون المعلم انتقائياً في إستخدام هذه الاستراتيجية ، حيث أنه قد يكون مضيعة للوقت ويشغل المعلم عن التعامل مع بقية الطلاب في غرفة الدراسة . ورغم ذلك فقد تتخذ الترتيبات لإستخدام هذه الاستراتيجية في الوقت والظروف المناسبة . كما أن هناك بعض النتائج التجريبية التي تدعم الفائدة الأكاديمية والإجتماعية لإستخدام أسلوب التدخل من خلال أحداث الحياة مع الأطفال

المضطربين سلوكياً (دي ماجيستريس وإمبر ، DeMagistris & Imber ، ١٩٨٠) . وحتى لو لم يستخدم هذا الأسلوب بالطريقة التي تم توضيحها هنا ، فإنه يمكن أن يساعد في تحليل الأزمة وظروف حدوثها . وغالباً ما نتلهف للوصول إلى حلول للمشكلات السلوكية قبل أن يفهم المعنيون جيداً دورهم في نشأة الأزمة وتقبله .

مربع رقم (٢ - ١) الأسئلة المحتمل إثارتها أثناء إستخدام

أسلوب التدخل من خلال أحداث الحياة

- **خطوة ١ : رسم صورة جغرافية للموقف :**
  * جون ، هل يمكن أن تخبرني بما حدث في غرفة الدراسة حالاً ؟
  * هل كنت عند مكتبك عندما ضربك بول ؟
  * ما نوع المشاحنة التي كانت بينكما ؟
  * ماذا فعلتم لبعضكما ؟
- **خطوة ٢ : تحديد المشاعر :**
  * الآن وأنت هنا ونحن نتحدث عن المشاحنة ، فما شعورك ؟
  * لقد كنت ترتعش وتتنفس بسرعة ، فماذا يعني ذلك ؟
  * لقد شعرت بالألم ، فبماذا شعرت أيضاً ؟
- **خطوة ٣ : اختبار المشاعر والسلوك بصورة عميقة وشاملة :**
  * لقد ذكرت أنك دخلت في عراك أو مشاحنات أخرى خلال هذا العام ، متى حدث ذلك بالضبط ؟
  * هل حدث ذلك في غرف دراسية أخرى أيضاً ؟
  * ما الشيء السيء في الصراخ ؟
- **خطوة ٤ : تطوير الحلول والبدائل :**
  * إذا كان ما حدث يمثل مشكلة ، ونحن نوافق على ذلك ، فما الذي يمكن أن نفعله بشأنها ؟

تابع مربع رقم (٢ – ١) الأسئلة المحتمل إثارتها أثناء إستخدام أسلوب التدخل من خلال أحداث الحياة

- هل هناك أحد في غرفة الدراسة يمكن أن يساعد في ذلك ؟
- ما الذي يمكن أن تفعله غير ذلك ؟
- ما الذي يمكن أن تقوله للمعلم ؟

– **خطوة ٥ : توفير المساعدة ، والدعم ، والتغذية الراجعة :**

- سوف نتحدث مع المعلم حول الخطة كي يعرفها .
- سوف أراجع معك النقطة الأخيرة كل يوم حتى الأسبوع القادم لنرى كيف يتم تنفيذ الخطة ، ومدى فاعليتها .

التربية الوجدانية (العاطفية)

تعد التربية الوجدانية من مجالات المنهج التي أكدت عليها بعض برامج التدخل النفسي التربوي . وهي تستند إلى الاعتقاد بأن السلوك الظاهري يعد إنعكاساً لوجهات النظر المعرفية والوجدانية الداخلية سواء للفرد أو الآخرين ممن حوله . وتهدف التربية الوجدانية أساساً إلى مساعدة الطلاب على تحسين مستوى فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين ، وتعلم أساليب التعبير المناسبة عن المشاعر ، والاستجابة لمشاعر الآخرين ، وتنمية القيم الشخصية (موشر وسبرينثال ، Mosher & Sprinthall ، ١٩٧١) .

وفي معرض المقارنة بين التربية الوجدانية والتدريب على المهارات الإجتماعية لاحظ فرانك وود Frank Wood (١٩٨٢) وجود تداخل كبير بينهما ؛ مما جعله يعتقد بضرورة اعتبارهما مكملان لبعضهما . فلهما نفس الأهداف العامة التي

تتضمن زيادة الاستقلالية ، والتوجيه الذاتي ، وتحمل مسئولية السلوك ، والمرونة ، وتنمية النظام القيمي . ورغم ذلك ، فإن منهج التربية الوجدانية يولي مزيداً من التركيز على الخبرة واستكشاف الأفكار والمعتقدات ، والمشاعر ، والعلاقات الإنسانية المتبادلة . أما منهج المهارات الإجتماعية فيركز من جهة أخرى على اكتساب المهارات التي تعمل على زيادة فرص تقبل الآخرين للفرد .

وقد اهتم المتخصصون في إعداد منهج التربية الوجدانية بتوفير الخبرات التي تتضمن الربط بين كل من النمو المعرفي ، والانفعالي لدعم مفهوم الذات والمهارات الإجتماعية لدى الطلاب . ومن هذا المنطلق ، فإن السلوك الإيجابي ، البناء يُعد نتيجة للنمو المعرفي – الوجداني الصحي المناسب لعمر الطالب ، أما السلوك المدمر فينتج عن النمو غير الصحي وغير الكفء . إن التربية الوجدانية تهدف إلى إتاحة النمو الشخصي المتأني . وقد أطلق كل من وود Wood (١٩٨٢) ، وويليام مورس William Morse (١٩٨٢) على تدريس القيم بصورة غير منظمة في المدارس " المنهج المستتر " Hidden Curriculum . وفي هذا السياق يقول مورس (١٩٨٢) " أن التربية الوجدانية تتطلب إستخدام أساليب التدخل الوجداني بصورة واعية ومباشرة وعدم ترك هذا الأمر للصدفة أو الجهود العشوائية " (ص : ٢١٠) .

دورة الضغط على الطالب The Pupil Stress Cycle

يميل المهتمون بالتربية الوجدانية إلى التأكيد على العلاقة العاطفية بين المعلمين والطلاب . فقد قدم كل من نيكولاس ولنج وستانلي فاجن Nicholas Long & Stanley Fagen (١٩٨١) – على سبيل المثال – مدخلاً نفسياً تربوياً لتعديل السلوك يستند إلى دورة الضغط على التلميذ (لونج ، Long ، ١٩٧٩) . وطبقاً لهذا

النموذج فإن الاعتبار الأساسي في الضغط الذي يقع على التلميذ يكمن في مفهومه عن ذاته ، أي حصيلة مدركاته عن نفسه بما في ذلك القيم ، والمعتقدات ، والتصورات . وذلك لأن صورة الذات تتأثر بمختلف مصادر الضغوط (اقتصادية ، ونمائية ، ونفسية ، وحياتية) سواء خارج المدرسة أو داخلها . والضغط عبارة عن رد فعل شخصي ذاتي لمواقف حياتية معينة ؛ سواء حقيقية ، أو متوقعة ، أو تصورية بدرجة تعرض الفرد للتوتر والضيق والتغيرات الفسيولوجية غير المرغوبة .

ويعتقد لونج أن الأحداث الضاغطة تسفر عن مشاعر قوية لدى الطلاب ، ولكن نظراً لأنهم تعلموا أن ثمة مشاعر معينة تعتبر سيئة وغير مقبولة ؛ فهم يحاولون تجاهل تلك المشاعر أو كبتها . لذلك فإن السلوك المزعج الذي تحدثه تلك المشاعر يسبب غالباً مشكلات في المدرسة حتى لو كان مصدر الضغط خارجها . فعلى سبيل المثال قد يوجه ما لديه من عداء أو كراهية ناتجة عن الصراع مع الوالدين إلى المعلم . وبغض النظر عن مصدر الضغط فقد تحدث نفس ردود الفعل السابقة بسبب المعلمين أو غيرهم من العاملين في البيئة المدرسية . فالمعلم غير الحساس قد يتفاعل بصورة شخصية مع كراهية الطالب أو عدائيته مما يؤدي إلى تعزيزها بصورة غير مقصودة . وبهذه الطريقة غالباً تبدأ دورة الضغط على التلميذ في التطور كي تشكل صراعاً قوياً بين الطالب والمعلم من غير المحتمل أن ينتهي لصالح أي منهما بسهولة .

وللتخلص من هذا الموقف اقترح لونج وفاجن Long & Fagen (١٩٨١) عدة استراتيجيات تؤكد على فهم دورة الضغط على الطالب وتحسين علاقات المعلم العاطفية بالطلاب . وتتضمن هذه الاستراتيجيات التواصل اللفظي وغير اللفظي مع

الطلاب حول المشاعر ، وتحديد المشاعر وتقبلها ، والتخفيف من الضغوط المدرسية ، وإعادة توجيه مشاعر الطلاب إلى السلوكيات الأكثر قبولاً . كما أنهما اقترحا مساعدة الطلاب على إنجاز مهمة واحدة في الوقت الواحد ، وتشجيعهم على مساعدة زملائهم الأقل حظاً في العمل ، والابتعاد المؤقت عن المواقف الضاغطة ، وتشجيعهم على طلب المساعدة من المتخصصين عند اللزوم .

ويعد المدخل التربوي العقلاني – الانفعالي (ت ع ن) الذي قدمه ألبرت إليس Albert Ellis (زيونتس ، Zionts ، ١٩٨٣) أحد الأساليب الأخرى التي يمكن إستخدامها لمساعدة الطالب على فهم مشاعره والتحكم فيها . ويتمثل الافتراض الأساسي الذي يكمن خلف هذا المدخل في أن كثيراً من الأفراد يتعرضون للإضطراب بسبب الإدراك غير الدقيق والمشوه للأحداث . وغالباً ما تصاحب المعتقدات اللاعقلانية بالتوتر الانفعالي الذي يُعبر عنه في صورة حديث سلبي عن النفس . وهناك بعض الصور الشائعة التي تم تعميمها من الخبرات الشخصية (مثل ؛ لقد رسبت في الامتحان لأنني غبي) ، وتضخيم الأحداث (مثل ؛ لقد رسبت في الامتحان لأن المعلم غير عادل) ، وتحميل النفس أو الآخرين مطالب غير واقعية (مثل ؛ لا بد وأن أحصل على الدرجات النهائية في جميع الاختبارات) .

ولتصحيح تلك الأفكار والمدركات اللاعقلانية المدمرة للذات تستخدم عملية تسمى " المناظرة " disputation ، وهي عبارة عن مغامرة لحل المشكلات تتضمن قيام المعلم بتحدي معتقدات الطالب من خلال التساؤلات . وخلال هذه العملية يُظهر المعلم التعاطف والدفء تجاه الطالب ، والتوجيه الفعال ، والاستمرار في المناقشة حول المهمة . وعندما يتقبل الطالب أو يقتنع بوجود معتقدات معينة لاعقلانية لديه

عندئذٍ يتم تعليمه التحدث بصورة أكثر منطقية عن النفس مع توقع أن يؤدي ذلك إلى تحسين كل من مشاعره وسلوكه .

البرامج الجماعية

يمكن أن تتخذ التربية الوجدانية عدة صور مختلفة ، ولكنها غالباً ما تقدم بصورة جماعية بالنسبة لبرامج الطلاب ذوي الاضطرابات الشخصية والسلوكية . وفي حديثه عن العلاج الواقعي Reality Therapy – على سبيل المثال – أكد جلاسر Glasser (١٩٦٥ ، ١٩٦٩) على أهمية تنمية مهارات تحمل مسئولية اتخاذ القرار من خلال المناقشة الجماعية المنظمة . وقد تم وصف ثلاثة أنواع من الأداء للجماعة هي : الحل الإجتماعي للمشكلة ، والمقابلة التشخيصية ، والمقابلات مفتوحة النهاية .

ويتضمن الحل الإجتماعي للمشكلة قيام المجموعة بمناقشة مشكلة سلوكية أو موقفية معينة موضع الاهتمام بالنسبة للجماعة أو بعض أعضائها . فبالنسبة لمجموعة تضم فرداً يعتبرونه عادة كبش فداء ، فإن المقابلة قد تُستخدم لتشجيع ذلك الفرد على مناقشة كيفية إدراكه للمشكلة ويتم التعاون في الوصول إلى حلول مناسبة لها . وهكذا فإن المناقشات توجه نحو حل المشكلات بدلاً من البحث عن الأخطاء أو العقاب . أما المقابلة التشخيصية فيمكن إستخدامها للمساعدة في تحديد مدى فهم المشاركين للمنهج . فعند دراسة الدستور الأمريكي مثلاً ؛ قد يقوم المعلم بتوجيه مناقشة الجماعة إلى بعض الأحداث الجارية المرتبطة بالقضايا الدستورية التي تتضمن حقوق الإنسان . وبالنسبة للمقابلات مفتوحة النهاية فإنها تتيح لأعضاء الجماعة وقائدها فرصة إختيار أي موضوع يستثير التفكير للمناقشة .

وقد استعرض جلاسر وآخرون بعض الإرشادات حول الصورة الفاعلة لمقابلات الجماعة وكيفية تطبيقها . ومن الأمور المهمة في ذلك أن تكون مقابلات الجماعة جزءاً من الروتين العادي ؛ وربما يفضل أن يتم ذلك عدة مرات أسبوعياً وفي أوقات محددة . ومثل هذه المقابلات العادية يمكن أن تصبح جزءاً مهماً من المنهج ، كما أن ذلك سوف يتيح فرصاً كبيرة لمشاركة الطلاب في المقابلات . وبصورة عامة يجب أن يجلس المشاركون في دائرة ضيقة دون وجود عوائق تنظيمية بينهم تحول دون تواصلهم وتفاعلهم مع بعضهم بحرية . وقد يكون من المفيد أحياناً أن يتحرك الطلاب من مكاتبهم أو مناطق العمل إلى منطقة معينة مخصصة لمقابلات الجمّاعة . ويجب وضع بعض القواعد التنظيمية في بداية تكوين الجماعة (مثِل رفع الطالب يده إذا أراد الكلام وانتظار دوره ، والسكوت والإنصات لمن يتحدث من الزملاء ...) ، ويمكَن إبعاد من لا يلتزم بها خارج دائرة الجماعة .

ورغم أنه لا توجد مِحددات معينة للفترة الزمنية التي تستغرقها المقابلات ، إلا أنها عادة ما تكون قصيرة (١٠ - ٢٠ دقيقة) بالنسبة لأطفال المرحلة الإبتدائية ، بينما قد تكون أطول (٢٠ - ٣٠ دقيقة) بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية . ويتعين على قائد الجماعة (المعلم ، أو المرشد ، أو الاختصاصي الإجتماعي) أن يستثير اهتمام الجماعة بالمقابلات وأن يُسهل لهم ذلك ، وكذلك ملاحظة مدى انخراط كل طالب في المقابلة ، والحفاظ على توجيه المناقشة إلى الموضوع الأساسي دون تشتيت ، بالإضافة إلى الوعي بالمؤشرات التي تدل على ضعف الاهتمام بالمناقشة أو التعب الذي قد يتعرض له بعض أعضاء الجماعة .

ومن الفوائد الأخرى لمقابلات الطلاب في جماعات أنها تتيح فرص تنمية مهاراتهم الإجتماعية " فكلما زادت فرص الأطفال في التحدث بوضوح وثقة ، كلما

تم إعدادهم للحياة بصورة أفضل . وعندما يتمكن الطفل من التحدث إلى نفسه بصورة مقبولة ، فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرسخها " (جلاسر ، Glasser ، ١٩٦٩ ، ص : ١٤٤) .

وهناك جماعات دعم الأقران ؛ مثل فنية الثقافة الإيجابية للأقران المستخدمة مع المراهقين الجانحين (فورث وبرندترو ، Vorrath & Brendtro ، ١٩٧٤) التي أوضحت فاعلية مقابلات الجماعة في حل ما يواجه الطلاب من مشكلات . وقد استخدم برنامج مماثل لذلك مع أطفال المرحلة الإبتدائية (فيردن ، Virden ، ١٩٨٤) . ومن المشكلات التي تم استعراضها خلال مقابلات جماعات الدعم ، المشكلات المؤلمة أو المؤذية ، والكذب ، وخداع الآخرين ، وسهولة الإنخداع ، والغضب أو الثورة الإنفعالية ، وفتور المشاعر ، وعدم إحترام النفس والآخرين . وخلال مقابلات جماعة الدعم يقوم المشاركون باسترجاع الخبرات المتعلقة بمشكلة ما (تخص أحدهم) ومحاولة تفسير ما حدث خلالها ، ومن ثم يقوم بقية أعضاء الجماعة بتقديم مرئياتهم ومقترحاتهم بهدف توفير الدعم لزميلهم ، ومساعدته على مواجهة مشكلته .

ورغم أن حل المشكلات يُعدّ الهدف الأساسي للجماعات ؛ إلا أن المقابلات يجب أن لا تركز على المشكلات فقط وتستبعد إهتمامات الجماعة ؛ بل يتعين أن تتطرق المقابلات إلى مناقشة إهتمامات ومواهب بعض الأعضاء بهدف تدعيمها من جهة ، وتجنب التشبع من مناقشة المشكلات من جهة أخرى .

المناهج الوجدانية (العاطفية) Affective Curricula

هناك عدد من مناهج التربية الوجدانية المتاحة التي يمكن إستخدامها إما بصورة كلية أو جزئية ، وضمن البرامج التربوية العامة أو الخاصة . ويعد المنهج

مدخلاً أكثر شمولاً للتربية الوجدانية ، فهو يتضمن محتوى معين ، بموضوعات محددة ومرتبة في سياق منطقي ، بالإضافة إلى طرق وعمليات تدريس ذلك المحتوى . ويعتبر رالف أوجمان Ralph Ojeman (١٩٧٦) أحد الرواد في إعداد مناهج التربية الوجدانية ، وقد وضع برنامجاً للتعامل مع أسباب السلوك ؛ بحيث يمكن تقديمه ضمن البرامج العادية للدراسات الإجتماعية ، والقراءة ، واللغة الإنجليزية ، والحساب ، وغيرها من الموضوعات . وقد تم كتابة هذا المنهج في أربعة كتب ، حيث تم تنظيمه وفق الموضوعات ومستوى الفرقة التعليمية . وتستخدم أساليب مناقشات المجموعات الصغيرة ، والاستثارة الذهنية (العصف الذهني) ، ولعب الدور ... وغيرها من العمليات لمساعدة الطلاب على اكتشاف الأسباب والدوافع – وليس مجرد الجوانب السطحية – الكامنة خلف السلوك البشري .

وهناك مناهج أخرى للتربية الوجدانية تناسب أطفال المرحلة الإبتدائية وما قبلها منها ؛ مناهج " تنمية فهم النفس والآخرين Developing Understanding of Self and Others " الذي قدمه دينكمير Dinkmeyer (١٩٨٢) ، و " نحو التنمية الوجدانية Toward Affective Development " الذي قدمه كل من دوبونت وجاردنر وبرودي Dupont, Gardner, & Brody (١٩٧٤) . وتهدف هذه البرامج أساساً إلى تعليم مهارات فهم ألمشاعر ، والعلاقات الإنسانية ، والتواصل بإستخدام القصص التوضيحية ، والدمى ، ولعب الأدوار ، والمناقشات . وقد تم إعداد المنهج الأول للأطفال من مرحلة الروضة حتى الصف الرابع ، بينما يناسب المنهج الثاني الأطفال الأكبر قليلاً (في الصفوف من الثالث إلى السادس) . ويتضمن كل من المنهجين أنشطة مرتبة في سياق نماني ، كما يوجد دليل للمعلم يحتوي على تعليمات تفصيلية

ومقترحات للتوضيح والتفسير . ويمكن إستخدام هذه المناهج كبرامج مستقلة للتربية الوجدانية أو كأنشطة إضافية للبرامج الأخرى .

وبالنسبة للطلاب في مستوى المرحلة الثانوية فهناك " سلسلة التعامل مع " Coping with series المعدلة الذي أعدها ورن Wrenn (١٩٨٤) ، وتضم مجموعة من الكتب حول مشكلات المراهقين وما يتعلق بهم من قضايا مثل الهوية الشخصية ، وإتخاذ القرار ، والتواصل . وهناك أيضاً " البرنامج الانتقالي " Transition Program الذي أعده كل من دوبونت ودوبونت Dupont & Dupont (١٩٧٩) الذي يتكون من حقيبة تضم مجموعة من الأنشطة المرتبة في تتابع معين ؛ وتهدف إلى تحسين مهارات التواصل ، وفهم المشاعر ، وتوضيح القيم .

ويعتبر منهج " ضبط النفس " Self - control الذي أعده كل من فاجن ولونج وستفنس (١٩٧٥) من البرامج الموجهة نحو العمليات ، وتنمية المهارات الوجدانية . ويهدف إلى تزويد أطفال المرحلة الإبتدائية بالمهارات اللازمة للتعامل الواقعي والمرن مع مواقف الحياة ، وزيادة القدرة على الفهم الجيد لمشاعرهم ومشاعر الآخرين وإحترامها . ويتكون هذا المنهج من أربعة تجمعات للمهارات المعرفية ، وأربعة تجمعات للمهارات الوجدانية . وتشمل المهارات المعرفية أنشطة لتحسين مهارات الأطفال في الاختيار ، والتخزين ، وتنسيق المعلومات وتنظيمها ، وتوقع العواقب . أما مجالات المهارة الوجدانية فتضم تقبل المشاعر واحترامها ، والتحكم في الإحباطات ، والكبت والإرجاء ، والإسترخاء ، ويتكون كل منهج من وحدتين أو أربعة . فعلى سبيل المثال تشمل أنشطة توقع العواقب وحدات عن الوصول إلى البدائل وتقييم العواقب . أما مجال تقبل المشاعر فيشمل وحدات تحديد المشاعر ، وتنمية المشاعر الإيجابية ، وضبط المشاعر ، وإعادة تفسير الأحداث العاطفية .

وتقوم الجماعة بمناقشة الأهداف والمهام التعليمية في مختلف مجالات المنهج ، وذلك من خلال المباريات ، ولعب الدور ، والمناقشات كما تستخدم الدروس لتقديم المهارات .

أما توضيح القيم Values Clarification (راثس وهارمين وسيمون ، Raths, Harmin, & Simon ، ١٩٦٦ ؛ سيمون وهوي وكيرشنبوم ، Simon, Howe, & Kirschenbaum ، ١٩٧٢) فهو أسلوب يمكن إستخدامه ضمن مناقشات الجماعة لمساعدة الطلاب على تعلم كيفية تمييز ما لديهم من قيم . وقد تم أيضاً مناقشة إستخدام هذا الأسلوب أيضاً مع الطلاب ممن يعانون مشكلات تعليمية وسلوكية ضمن برامج التربية الخاصة (سيمون وأورورك ، Simon & O'Rourke ، ١٩٧٧) . وجدير بالذكر أن تدريبات توضيح القيم لا تهدف إلى إملاء قيم معينة على الطلاب بقدر ما تحاول إبراز وتوضيح ما لديهم من قيم بالفعل . والنتيجة المرجوة من ذلك هو محاولة تدعيم شعور الطلاب بالهوية . ويتضمن هذا المدخل إستخدام سياق من عمليات التقدير ، ثم التفضيل أو الاختيار ، ثم التمسك أو الالتزام بالقيم ، وهنا يبدأ الطلاب أولاً بالتدريب على تحديد ما يهمهم ، ثم ترتيبه حسب الأولوية ، ثم التعبير عن قيمهم .

وتتضمن طرق التدريس المستخدمة في توضيح القيم ما يلي : التوضيح Clarily (سؤال الطلاب عما يعد ذا قيمة بالنسبة لهم) ، وإستخدام إستبانات القيم (وتتضمن بعض العبارات والأسئلة المثيرة التي يجيب عليها الطلاب) ، ثم مناقشات توضيح القيم (عدم إصدار أحكام ، وتقبل ، وقيام المعلم بتوجيه الطلاب لاختبار قيم ، وسلوكيات ، وعواقب بديلة) . وقد توصل كل من سيمون وهوي وكيرشنبوم ، Simon, Howe, & Kirschenbaum (١٩٧٢) إلى مجموعة من تدريبات توضيح القيم

يمكن استخدامها بعد التعديل كي تناسب مختلف الأعمار والمواقف . ورغم أن معظم هذه التدريبات يمكن أن يؤديها الطلاب بصورة مستقلة ؛ إلا أنها قد تستخدم أيضاً ضمن المناقشات الجماعية .

وقد قام كل من هليدك Hlidek (١٩٧٩) ، وماك كولي وهليدك وفينبرج McCauley, Hlidek, & Feinberg (١٩٧٧) بتطوير مجموعة من الاستراتيجيات الموجهة نحو الجانب الوجداني لدعم البيئة التربوية لغرفة الدراسة ؛ من خلال الجمع بين أنشطة تكوين العلاقات Relationship-building وفنيات تعديل السلوك . ويتركز الهدف الأساسي لهذا البرنامج في محاولة التعرف على الطفل الجيد بدلاً من التركيز على السلوك المضطرب أو محاولة تصحيح الأخطاء . ويستخدم أسلوب التعزيز الرمزي مع الأطفال لاتباع توجيهات الجماعة ، وإنجاز العمل المنوط بهم ؛ وكذلك مساعدة ، وتشجيع ، ومشاركة ، ومدح ، ومجادلة الأطفال لبعضهم البعض . ويقوم المعلم في بادئ الأمر بممارسة بعض هذه السلوكيات " كنموذج " أمام الأطفال ويطلب منهم تعزيزه على ذلك . وبعد ذلك يتم إعطاء نقاط على السلوك الفردي الإيجابي ومن ثم تضاف إلى رصيد الجماعة ، مع ملاحظة عدم حرمانها من أي نقاط حصلت عليها ، بل يتم إضافة نقاط أخرى على سبيل التشجيع عندما يمارس جميع الأفراد السلوكيات الإيجابية مثل ؛ مساعدة الزملاء . ويتم حصر النقاط التي حصل عليها الأطفال يومياً ويتم إعلانها على الأطفال إما في صورة حبات من الخرز بالإناء الخاص بالطفل ، أو علامات تكرارية على لوحة الإعلانات أمام إسمه ، أو دبابيس حائط أمامه ، أو نجوم ... إلخ . ويقوم المعلم والجماعة بمناقشة المكافآت الجماعية أسبوعياً .

وتعد أنشطة تكوين العلاقات جزءاً مكملاً للبرنامج ، حيث أنها تتيح الفرصة للطلاب للتدرب على التفاعلات الإنسانية الإيجابية . ويتم عقد ثلاث مقابلات بين الجماعات أسبوعياً مدة كل منها ما بين ٣٠ ، ٣٥ دقيقة للتدرب على سياق من الأنشطة التي تركز على مفهوم السلوك الغامض Fuzzies الإيجابي الذي يؤدي إلى حدوث مشاعر جيدة . وتتضمن هذه الأنشطة قيام الطلاب باختيار أسماء وصفية إيجابية لبعضهم ، كما يقوم كل منهم برسم منظر للجماعة مستخدماً ملامح الطلاب الآخرين ، وجمع معلومات عن الزملاء وتقديمها للجماعة ، والاستثارة الذهنية حول الخصائص الإيجابية لبعضهم ، وكذلك مناقشة الأنشطة والسلوكيات التي تجعل الطلاب يشعرون بالسعادة .

تقييم المناهج الوجدانية (العاطفية)

لقد ناقش كل من دمبنسكي وشولتز والتون Dembinski, Schultz, & Walton (١٩٨٢) عملية تقييم المناهج النفسية التربوية ؛ بما في ذلك قياس ما يحدث من تغيرات في معلومات الطلاب ، ومستوى أدائهم ، وسلوكياتهم كنتيجة لما يقدم لهم من أنشطة تعليمية . وقد أشاروا إلى أن نجاح أي برنامج يعتمد على مدى ملاءمة الأنشطة وارتباطها بالموضوع ، ومهارة المعلم في تنظيم الأنشطة ، وقدرة الطالب على تطبيق ما تعمله من مهارات لحل المشكلات في مواقف الحياة الفعلية .

ويعد تحديد التعريف " الإجرائي للعاطفة " Affect من أكثر المشكلات التي تواجهها عملية تقييم المناهج الوجدانية (العاطفية) ، فقد حاولت بعض البرامج مثل " منهج ضبط النفس " سالف الذكر (فاجن ولونج وستفنس ، ١٩٧٥) تعريف مهارات ضبط النفس وتصنيفها كي يستطيع المعلم تقديرها لدى الطلاب . فعلى سبيل

المثال ، يمكن قياس مهارة التعبير عن المشاعر من خلال كلمات وسلوكيات مقبولة بالرجوع إلى المحك التالي : " إمكانية إستخدام الكلمات في وصف المشاعر (مثل يبدو حزيناً أو سعيداً ، أو غاضباً ... إلخ) (فاجن ولونج وستفنس ، ١٩٧٥ ، ص ص ٢٥٤ – ٢٥٥) .

وجدير بالذكر أن المهارات الوجدانية (العاطفية) ليس بالضرورة أن تفصح عن نفسها بصورة واضحة بحيث يمكن تعريفها بدقة أو تقديرها كمياً ؛ فقد تتكون لدى بعض الطلاب مهارات عاطفية ولكنها غير ظاهرة ، أو لا يعبّرون عنها بوضوح . لذلك فإن عملية الحكم على فاعلية التربية الوجدانية (العاطفية) لا تزال غير دقيقة ، وتشوبها الحيرة والإرباك . وبالطبع فهذا لا يعني عدم فائدة هذه البرامج ، وإنما كل ما نود قوله هو أن هناك كثيراً من التساؤلات المطروحة حول فاعلية هذه البرامج والتي لم تجد الإجابة الناجعة بعد . أما برامج تدريب المهارات الإجتماعية التي سوف نناقشها خلال الصفّحات التالية ، فإنها تتضمن مقاييس الفاعلية كجزء أساسي منها .

تدريب المهارات الإجتماعية Social Skills Trainin

لقد تزايد التأكيد خلال السنوات القليلة الماضية على أهمية تدريب المهارات الإجتماعية (كارتلدج وميلبون ، Cartledge & Milburn ، ١٩٨٠ ، ١٩٨٦ ، جرشام Gresham ، ١٩٨٤ ، ستفنس ، Stevens ، ١٩٧٨) . ويستند هذا التوجه إلى الاعتراف بأن المهارات الإجتماعية قد تحتل نفس أهمية المهارات الأكاديمية في تحقيق النجاح سواء في المدرسة أو غيرها من المواقف البيئية المختلفة . ويبدو أن

بعض الأطفال يفتقرون إلى المهارات المناسبة التي تجعل الآخرين يتقبلونهم تقبلاً إيجابياً ، وبالتالي يتعين تحديد هذه المهارات بدقة وتعليمها لهم .

وتنطوي عملية تدريب المهارات الإجتماعية على تركيبة تضم بعض التوجهات النفسية التربوية التقليدية حول التأثيرات المعرفية – الوجدانية على السلوك ، بالإضافة إلى بعض فنيات تعديل السلوك الحديثة . كما توجد علاقة بين تدريب المهارات الإجتماعية وبرامج أخرى مثل التربية التقدمية (ديوي ، Dewey ، ١٩٣٨) والتربية الأخلاقية (تشابمان ، Chapman ، ١٩٧٧ ؛ كولبرج ، Kohlberg ، ١٩٧٦) ، بالإضافة إلى التربية الوجدانية (العاطفية) سالفة الذكر . ورغم ذلك ، فإن مناهج المهارات الإجتماعية تميل إلى التأكيد على تعليم الطفل السلوك الذي يمكن أن يتقبله الآخرون ويعززونه (وود ، Wood ، ١٩٨٢) .

وغالباً ما تستخدم استراتيجيات سلوكية معينة مشتقة من نظرية التعلم الإجتماعي في تعليم المهارات الإجتماعية . وتؤكد نظرية التعلم الإجتماعي (باندورا ، Bandura ، ١٩٧٧) – كما سبق أن أشرنا في الجزء الأول من هذا الكتاب – على دور التعلم العرضي من خلال ملاحظة النماذج السلوكية . وطبقاً لهذا التوجه ، فمن المحتمل أن يتم تعلم كل من السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين . ويتم إختزان السلوكيات التي تم تعلمها بهذه الطريقة عقلياً ومن ثم يتم استدعاؤها وممارستها في المواقف المناسبة حيث تجد ما يعززها . ورغم أن التعلم الإجتماعي يحدث بصورة طبيعية من خلال ملاحظة الأفراد لبعضهم البعض ، فإنه يمكن إستخدام مبادئ التعلم الإجتماعي أيضاً كطريقة منظمة ومتعمدة لتعليم السلوك .

وقد سبق أن استعرضنا - خلال الجزء الأول من هذا الكتاب - بعض تطبيقات نظرية التعلم الإجتماعي لتعليم المهارات الأكاديمية . ومما تجدر الإشارة إليه أنه يوجد تشابه كبير بين كل من المدخل التعليمي المباشر (دشلر وشوماكر ، Deshler & S'chumker ، ١٩٨٦) لأساليب التدخل الأكاديمي والمعرفي والاستراتيجيات التي سوف نستعرضها هنا .

الإستراتيجيات السلوكية المعرفية Cognitive-Behavioral Stategies

لقد راجع كل من كاربنتر وإبتر Carpenter & Apter (١٩٨٧) وجلين ورودا ورذرفورد Glen, Rueda, & Rutherford (١٩٨٤) أساليب التدخل التي وصفوها بأنها سلوكية معرفية أو معرفية اجتماعية Social-cognitive . ويركز الهدف الأساسي للاستراتيجيات السلوكية المعرفية على زيادة القدرة على ضبط النفس من خلال مراقبة الذات ، والتقييم الذاتي ، والتعزيز الذاتي (كانفرو كارولي ، Kanfer & Karoly ، ١٩٧٢) .

مراقبة الذات Self - Monitoring

يتضمن أسلوب مراقبة الذات تعليم الطلاب فحص سلوكياتهم بصورة واعية ومقصودة . وقد استخدم هذا الأسلوب بنجاح في زيادة معدل ممارسة الطلاب للسلوكيات المرغوبة مثل الإستذكار (برودن وهول وميتس ، Broden, Hall, & Mittz ، ١٩٧٢) والإشتراك في المناقشة داخل غرفة الدراسة (جوتمان وماكفول ، Gottman & McFall ، ١٩٧٢) . ويبدو أن مراقبة الذات تحقق أقصى فاعلية في التأثير على السلوك عندما : (١) تحدث مبكراً في سلسلة السلوك ؛ (٢) يقوم الأطفال

بتسجيل كل من السلوكيات المستهدفة (المرغوبة) والمناقضة لها أو المتنافسة معها ؛ (٣) تستخدم بصورة مستمرة في المراحل المبكرة ؛ (٤) يتم تدعيمها بأساليب أخرى مثل التقييم الذاتي ، والتعزيز الذاتي ، والتعزيز الخارجي المتقطع intermittent reinforcemtnt (بولسجروف ونيلسون ، Polsgrov & Nelson ، ١٩٨٢) .

وبالنسبة لمعظم التطبيقات في غرفة الدراسة ، فإن أسلوب مراقبة الذات يعد أحد أوجه الجهود المتعددة المستخدمة في تعليم المهارات الإجتماعية . فعلى سبيل المثال تستخدم برامج فكر بصوت مرتفع Think Aloud (كامب وباش ، Camp & Bash ، ١٩٨١) أسلوب مراقبة الذات كإستراتيجية مبدئية لضبط النفس .

التقييم الذاتي Self - evaluation

يُعد أسلوب التقييم الذاتي عادة جزءاً من برنامج أكبر ، وهو يتضمن تعليم الطلاب مقارنة سلوكياتهم مع المعايير السلوكية التي تم تحديدها مسبقاً . وهنا يتم تعليم الطلاب كيفية مقارنة أدائهم للسلوك موضع الاهتمام مع معدل حدوثه قبل التعلم (المعدل القاعدي) . فقد يتعلم الطالب مثلاً أن يقول " لقد تكلمت بصوت مرتفع ثلاث مرات فقط اليوم ، وذلك مقارنة بما كان يحدث في الأسبوع الماضي قبل بدء البرنامج حيث كنت أتكلم عشرين مرة " .

التعزيز الذاتي Self-reinforcement

يستخدم أسلوب التعزيز الذاتي (والعقاب الذاتي) لتعليم الطلاب تزويد أنفسهم بتغذية راجعة سواء إيجابية أو سلبية (مثل " لقد أديت العمل بصورة صحيحة " ، أو وضع دائرة حول الوجه الذي يعبر عن السعادة ، أو الطبيعي ، أو

عدم السعادة على مقياس تقدير) . وقد أوضح كل من روذرفورد وهويل وروداً ، Rutherford, Howell, & Rueda (١٩٨٢) أنه بالإمكان تدريب الطلاب المضطربين سلوكياً على التعزيز الذاتي . وقد أوضحت دراسة بولستاد وجونسون ، Bolstad & Johnson (١٩٧٢) أن إستخدام أسلوبي التقييم الذاتي والتعزيز الذاتي مع الطلاب أدى إلى خفض معدل حدوث السلوك المدمر بدرجة تفوق كثيراً إستخدام أسلوب التعزيز الخارجي فقط . ورغم أن التعزيز الذاتي يمكن أن يستخدم في ضبط سلوكيات الطلاب داخل غرفة الدراسة ، إلا أنه يبدو أقل فاعلية في ضبط السلوك العدواني .

المداخل المعرفية - الإجتماعية

تهدف أساليب التدخل المعرفية الإجتماعية إلى تعليم الطلاب كيفية التعامل بفاعلية مع الأحداث الإجتماعية والإنسانية ؛ من خلال إستراتيجيات التعليم الذاتي self-instrution وحل المشكلة (هاريس ، Harris ، ١٩٨٢) . ويتضمن التعليم أو التدريس الذاتي قيام الفرد بتشجيع نفسه أو حثها لفظياً Verbal prompting أو التحدث مع نفسه self-talk حول مستوى أدائه لسلوك معين . وقد اتضح أن أسلوب تشجيع النفس أو حثها لفظياً سواء بصورة واضحة (صوت مرتفع) أو غير واضحة (أثناء السكون) ، له فاعلية كبيرة في مساعدة الأطفال والمراهقين على تحسين قدرتهم على ضبط السلوك ، مثل تركيز الانتباه وتحسين مستوى الأداء على الاختبارات .

وقد استعرض كل من ميكنبوم وجودمان ، Meichenbaum & Goodman (١٩٧٩) أربع خطوات أساسية لتدريب الأطفال على أسلوب التعليم أو التدريس الذاتي ، تشمل ما يلي :

١ – قيام المعلم (أو أحد الكبار) بممارسة السلوك " كنموذج " بينما يتحدث إلى نفسه بصوت مرتفع .

٢ – قيام الطفل بمحاكاة السلوك بينما يتحدث إلى نفسه بصوت مرتفع بتوجيه المعلم .

٣ – الاستبعاد التدريجي للتوجيهات التي يقدمها المعلم بينما يقوم الطفل بنطق التعليمات لنفسه بصوت منخفض أثناء أداء السلوك .

٤ – يقوم الطفل بأداء السلوك مسترشداً بالتعليمات التي يذكرها لنفسه في صمت .

فنية السلحفاة Turtle Technique

فنية السلحفاة عبارة عن برنامج يتضمن إستخدام أسلوب التعليم أو التدريس الذاتي لخفض السلوكيات العدوانية المتبادلة بين أطفال المرحلة الإبتدائية المضطربين سلوكياً (روبين وشنايدر ودولنيك ، Robin, Schneider, & Dolnick ، ١٩٧٦ ؛ شنايدر وروبين ، ١٩٧٤) . وتتضمن هذه الفنية تعليم الطفل ممارسة أسلوب السلحفاة عندما يتعرض للإحباط أو تنتابه نوبة غضب ؛ حيث يقوم بجذب الذراعين والرجلين ويوثق ضمهما إلى جسده ، ثم يضع رأسه على مكتبه ، ويتخيل أنه يشبه السلحفاة التي تحاول الإنسحاب كي تدخل جحرها (روبين وآخرون ، Robin et.al. ، ١٩٧٦ ، ص : ٤٥٠) . وهنا يقوم المعلم بأداء هذا الأسلوب – في بداية الأمر – كنموذج أمام الأطفال ، ثم يطلب منهم أداءه بنفس الطريقة وكأنهم يواجهون مشكلة سلوكية ، ومن ثم يقوم المعلم بالثناء وتقديم التعزيز أحياناً لكل طفل يؤدي تلك الفنية بصورة صحيحة . كما يتم تدريب الأطفال أيضاً على أسلوب إسترخاء

العضلات لمساعدتهم على التخلص من الإنفعالات القوية ؛ وبالتالي ممارسة إستراتيجيات حل المشكلة بصورة فاعلة تساعد على مواجهة المواقف التي تستثير الإنفعال . كما يتم تعليمهم كيفية الوصول إلى حلول بديلة للمشكلات ، وتوقع العواقب المحتملة ، وإعداد خطة منظمة في خطوات لتطبيقها في هذا الصدد . ولإجراء مزيد من التدريبات الجماعية ؛ فإن المعلم أو أحد الأطفال يمكن أن يقول من وقت لآخر " سلحفاة " في مواقف معينة ؛ حيث يقوم الأطفال بممارسة ذلك الأسلوب فوراً ، وهكذا يتم تشجيع الأطفال على ممارسة هذه الفنية بأنفسهم ومع بعضهم لتدعيمها .

فكر بصوت مرتفع Think Aloud

يهدف برنامج " فكر بصوت مرتفع " إلى تدريب الأطفال المندفعين على ممارسة سلسلة من الخطوات للتعامل مع المواقف الصعبة (باش وكامب ، Bash & Camp ، ١٩٨٠ ؛ كامب وباش ، ١٩٨١ ؛ كامب وبلوم وهيبرت وفان دورنيك ، Camp, Blom, Hebert, & Van Doornick ، ١٩٧٧) . ويتضمن هذا البرنامج أساساً تدريب الطفل على توجيه نفسه بالكلام أثناء حل المشكلة . وبصورة عامة يتم تدريب الأطفال على إثارة الأسئلة الأربعة التالية ومحاولة الإجابة عليها (باش وكامب ، ١٩٨٠ . ص : ١٤٥) :

١ - ماهي مشكلتي بالضبط ؟ أو ما الذي يتعين عليّ عمله ؟
٢ - كيف أقوم بعمل ذلك ؟ أو ما هي خطتي ؟
٣ - هل أستخدم خطتي بدقة ؟
٤ - كيف أفعل ذلك ؟

ولمساعدة الأطفال في الحكم على ما إذا كانت الحلول التي توصلوا إليها تتضمن أفكاراً جيدة يتم تعليمهم إثارة الأسئلة التالية : هل هو حلٌ مشروعٌ أو عادل ؟ وهل هو حلٌ آمن ؟ ما هي مشاعر الآخرين حياله ؟ وهل أدى إلى حل المشكلة ؟ . ويقوم المعلم بتوزيع أوراق خاصة على الأطفال تتضمن توضيحات وأنشطة مقترحة لتزويدهم ببيان عملي حول كيفية أداء المعلم لهذا الأسلوب " فكر بصوت مرتفع " كنموذج لحل المشكلة كي يقومون بمحاكاته . وقد اتضح أن هذا الأسلوب أدى إلى تحسين مستوى أداء الأطفال على الاختبارات المعرفية ، وتسهيل ممارسة السلوك الإجتماعي ، وخفض السلوك العدواني .

التدريب الخصوصي (الفردي) Coaching

لقد استعرض أودن Oden (١٩٨٠) بعض النقاط الإرشادية لتعليم الأطفال الإنطوائيين أو المرفوضين إجتماعياً إستخدام سياق مماثل يتضمن التعلم بالنموذج ، والإعادة أو الممارسة ، والتغذية الراجعة . ويتضمن هذا البرنامج قيام المعلم بتدريب الطفل في موقف خاص على مهارات إجتماعية كالمشاركة (مثل : بدء العمل ، وتركيز الإنتباه) ، والتعاون (مثل : إنتظار الدور ، والإشتراك مع الآخرين في الأدوات والمواد) ، والتواصل (مثل : التحدث مع الآخرين ، والإستماع إليهم) ، والدعم الحقيقي (مثل : النظر إلى الآخرين ، والإبتسام لهم ، والإقدام على مساعدتهم وتشجيعهم) .

وجدير بالذكر أن اساليب التدخل لحل المشكلات الإجتماعية تستند إلى إفتراض أساسي مؤداه أن بعض الأطفال والمراهقين يفتقرون إلى العمليات وراء المعرفية Metacognitive Process أو التفكير بشأن ما يفكرون فيه . لذلك فهم

يواجهون صعوبة في التفاعل المرن مع المشكلات الإجتماعية من خلال ثلاث طرق أساسية تتضمن : فهم لا يستطيعون تقديم حلول بديلة ؛ وهم لا يستطيعون توقع ما يترتب على سلوكياتهم من نتائج أو عواقب ، كما يصعب عليهم وضع خطط للأداء الناجح . وقد تم إعداد كثير من البرامج لمواجهة تلك الإحتياجات . فقد أعد إلياس Elias (١٩٨٣) على سبيل المثال برنامجاً يسمى الداخل / الخارج Inside / Out وهو متاح تجارياً على فيلم فيديو يتضمن بعض الأطفال الذين يحاولون التعامل مع مشكلات مثل المضايقات ، وضغوط الأقران ، والتعبير عن المشاعر ، ويتبع عرض هذه المواقف مناقشات جماعية تحت توجيه المعلم حول أداء الأطفال ، وكيفية تعاملهم مع المشكلات .

إجراء خيارات أفضل Making Better Choices

يعد إجراء خيارات أفضل أحد البرامج المعرفية – الإجتماعية الأخرى (هاريس ، Harris ، ١٩٨٤) ، وهو يتضمن مجموعة من الدروس والأنشطة الجماعية مرتبة في سياق معين ؛ وتهدف إلى تحسين القدرة على التخطيط المعرفي واكتساب المهارات الإجتماعية لدى الأطفال المضطربين سلوكياً في الأعمار من ٩ – ١٦ سنة . وتركز الدروس الستة الأولى على تدبر السلوك أو التفكير فيه بتأني Forethought ومحاولة فحص عواقبه أو ما يترتب عليه من أحداث . وهنا يتم تعليم الأطفال السياق المعرفي التالي :

* قف (كف الإستجابة الإندفاعية) .
* خطط (سياق من السلوكيات لتحقيق الهدف) .
* إعمل (إتبع الخطة وراقب السلوك) .

* تحقق (من نجاح الخطة) .

ويتم التدريب على هذه الخطوات وتعزيزها في ١٩ درساً متتابعاً تتناول مختلف المهارات الإجتماعية مثل ضبط الإنفعال ، والإعتذار للآخرين ، ومهارات إجراء المحادثات .

برنامج فيزاليا The Visalia Program

يعد هذا البرنامج أحد المحاولات المبكرة لتعليم المهارات الإجتماعية بأسلوب تقليدي ، وقد تم تطبيقه ودراسته بمدرسة فيزاليا بكاليفورنيا Visalia, California, School System (روزنبرج ، Rosenberg ، ١٩٧٣ ؛ وروزنبرج وجروبارد ، Rosenberg & Graubard ، ١٩٧٥) . وقد انصب الهدف الأساسي لهذا البرنامج على تسهيل عملية دمج الطلاب المراهقين من المعوقين عقلياً والمضطربين سلوكياً مع أقرانهم العاديين بدلاً من استمرارهم بالمعاهد الخاصة . وقد تم إستخدام مجموعة من الدروس الإرشادية ؛ لتعليم الطلاب وتدريبهم على ممارسة السلوكيات التي تلقى التعزيز الإجتماعي ، وذلك من خلال أسلوب التعلم بالنموذج . كما تم إستخدام التمثيل ، ولعب الدور أحياناً من خلال أفلام الفيديو . فعلى سبيل المثال فإن الطالب الذي تعود التكشير (إقتضاب قسمات الوجه) بصورة مخيفة في الوقت الذي يُتوقع منه أن يبتسم ، يتم تعليمه وتدريبه على الإبتسام أمام المرآة . كما تم تعليم الطلاب إستراتيجيات تعديل السلوك سواء لهم أو للآخرين (من معلمين ، وأقران ، وأولياء أمور) ، كما تم تعليم هؤلاء الطلاب وتدريبهم على بعض الفنيات السلوكية مثل الإنطفاء (عدم الإستجابة لاستثارة الآخرين لهم) ، والتعزيز (تركيز الإنتباه ، وتقديم الثناء أو المجاملة ، والمشاركة) ، بالإضافة إلى مراقبة السلوك وتسجيله .

وطبقاً لما توافر من بيانات ومعلومات تم تجميعها من خلال الطلاب أنفسهم ، فقد استطاعوا تحسين ردود أفعال المعلمين ، والأقران ، وأولياء الأمور نحوهم عن طريق تعديل سلوكهم الإجتماعي ، وقد أدى ذلك إلى زيادة التقبل الإجتماعي لهم ومن ثم دمجهم مع أقرانهم العاديين .

جدولة المهارات Skills Treaming

يعتبر برنامج جدولة المهارات أحد برامج المهارات الإجتماعية الشاملة لأنه يتضمن كثيراً من ملامح البرامج التي سبق مناقشتها ، فضلاً عن إمكانية تطبيقه بصفة خاصة مع الطلاب ذوي الإضطرابات الشخصية والسلوكية (جولدشتاين وسبرافكين وجرشاو وكلين ، Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein ، ١٩٨٠ ؛ ١٩٨٣ ؛ ماكجينيس وجولدشتاين McGinnis & Goldstein ، ١٩٨٤) .

وفي هذا البرنامج يتم تجميع المهارات الإجتماعية في عدة مجموعات تضم كل منها عدة مهارات معينة ، وقد تم إعداد برامج مختلفة للمراهقين (جولدشتاين وآخرون ، ١٩٨٠) ولأطفال المرحلة الإبتدائية (ماكجينيس وجولدشتاين ، ١٩٨٤) تتضمن محتويات وطرقاً مماثلة ، فيما تختلف أنشطة التدريب حسب المستويات العمرية . وفي برنامج جدولة المهارات للمراهقين على سبيل المثال يتم تصنيف المهارات على النحو التالي :

* المهارات الإجتماعية المبدئية (مثل ؛ الاستماع ، وتقديم الثناء أو المجاملة) .
* المهارات الإجتماعية المتقدمة (مثل ، طلب المساعدة ، وإقناع الآخرين) .
* مهارات التعامل مع المشاعر (مثل ؛ التعرف على المشاعر ، والتعزيز الذاتي) .

* المهارات البديلة للعدوان (مثل ؛ طلب التسامح أو العفو ، وعدم الإقدام على المشاحنات) .
* مهارات التعامل مع الضغط (مثل ؛ تقديم الشكوى ، ومواجهة ضغوط الجماعة) .
* مهارات التخطيط (مثل ؛ إتخاذ قرار بعمل شيء معين ، والتركيز على المهمة) (جولدشتاين وآخرون ، ١٩٨٠) .

وقد تم وضع تعليمات مفصلة لإجراء عملية جدولة المهارات في مجموعات . ويفضل توزيع الطلاب إلى مجموعات تضم كل منها خمسة طلاب ومدربين (من المعلمين ، أو المساعدين ، أو الإختصاصيين الإجتماعيين ، أو الإختصاصيين النفسيين ... إلخ) ، وذلك كحدٍ أقصى لحجم المجموعة . ويتم لقاء المجموعات (ثلاث مرات أسبوعياً ، لمدة من ٢٠ - ٣٠ دقيقة في كل مقابلة) ، مع إضافة عشرة دقائق كي يتمكن أعضاء المجموعة من تسجيل المهارات التي تم التدريب عليها . وفي الأيام التي لا توجد فيها مقابلات يقوم الطلاب بممارسة المهارات التي تم تعلمها سابقاً . وفي بداية المقابلة يقوم المدرب بشرح الهدف من تكوين المجموعة ، ووضع عدة قواعد لتنظيم العمل (مثل ؛ إرفع يدك قبل التحدث ، واستمع لأي زميل وهو يتكلم ...) .

ويتم تحديد أوجه القصور في المهارات الإجتماعية لدى أي فرد من أعضاء الجماعة بإستخدام قائمة تقدير خاصة يقوم المعلم بإكمالها . ويتضمن المربع رقم (٢ - ٢) عينة من قائمة تقدير المهارات الإجتماعية . ويتم عمل رسم بياني يضم تقديرات أفراد الجماعة وذلك لإستخدامه في تكوين مجموعات أخرى تشترك في

الحاجة إلى تعلم مهارة معينة . وقد يطلب من الأطفال أحياناً تقدير أنفسهم على نفس المهارات .

وهناك عدة مراحل لجدولة المهارات تشمل : النمذجة ، ولعب الدور ، والتغذية المرتدة (الراجعة) ، ونقل أثر التدريب . وتتضمن النمذجة الأداء العملي لمهارة إجتماعية معينة أمام أعضاء الجماعة ؛ ورغم أن ذلك يتطلب قيام المدرب بأداء المهمة بصورة مباشرة إلا أنه قد تستخدم أحياناً نماذج مصورة على أفلام فيديو . ويتم تحديد الخطوات المكونة لكل مهارة ويقوم المدرب بإلقائها على أفراد المجموعة بصوت مرتفع ، مع مراعاة أن يكون الموقف الذي تمارس فيه المهارات مماثلاً إلى حد كبير مع مواقف الحياة الطبيعية . وفي بعض الحالات قد يتم أداء المهارات الإجتماعية في المواقف الفعلية التي يجب أن تحدث فيها (فناء المدرسة ، غرفة الطعام ، السيارة ... إلخ) .

وبعد ذلك يقوم أعضاء الجماعة بممارسة المهارة من خلال لعب الدورة ، حيث يقوم المدرب أولاً بتوجيه مناقشة الجماعة حول المهارة التي قام بأدائها ، ومتى وأين يمكن إستخدام هذه المهارة . ثم يتم توجيه أعضاء الجماعة أثناء لعب الدور أو التدرب على المهمة التي شاهدوا المدرب وهو يؤديها . ومن ثم تقدم تغذية راجعة للطلاب أثناء الممارسة في صورة الثناء ، والتشجيع ، والنقد البناء من أعضاء الجماعة الآخرين . وتهدف التغذية الراجعة إلى تعزيز الأداء الصحيح للمهارة ، مع مراعاة الإرشادات اللازمة للتعزيز الفاعل والتي سبق مناقشتها خلال الفصل السابق . كذلك يمكن إستخدام التعزيز الرمزي أيضاً إلى جانب التعزيز الإجتماعي على الاشتراك في المجموعة .

وتتمثل الخطوة الأخيرة والمهمة في عملية جدولة المهارة في نقل أثر التدريب إلى مواقف أخرى ؛ حيث يتم تطبيق عدة إستراتيجيات للتأكد من تعميم المهارة الجديدة التي تم تعلمها . ويتضمن ذلك زيادة التعلم من خلال إعادة التدريب . وقد يتم تقديم مهارات بسيطة نسبياً (مثل ؛ الإستماع ، وتوجيه الأسئلة) كل أسبوع ، أما المهارات الأكثر تعقيداً مثل مواجهة الغضب فقد تحتاج إلى تدريب لمدة ثلاثة أسابيع أو أكثر . وتتضمن الممارسة أيضاً التدرب على كل مهارة بأساليب أو طرق مختلفة بإستخدام عناصر مماثلة (الأدوات والمواقف) لتلك الموجودة في مواقف الحياة الواقعية .

وبالإضافة إلى ذلك يتم تكليف الطلاب بواجبات منزلية للتدرب على المهارات ومراقبة أدائهم لها . وقد يتم إنجاز هذه الواجبات بصورة فردية إما في المدرسة أو المنزل ، أو غيرها من البيئات ذات العلاقة . وهناك عدة مراحل للواجبات المنزلية وفقاً لدرجة إتقان الطلاب للمهارة (ماك جينيس وآخرون ، ١٩٨٥) . فقد يطلب من الطلاب أولاً التفكير في المواقف المدرسية أو المنزلية حيث يمكنهم ممارسة المهارة ، وأين ، ومع من ؟ . وفي المدرسة يتم وضع رايات حمراء في الأماكن التي يمكن أن يذهب إليها الطلاب لممارسة المهارات . وقد يقوم المعلم مثلاً بتكليف الطالب بعمل صعب أو بعمل يحتاج إلى جهد كبير كي يتدرب على كيفية مواجهة الإحباط . ويقوم الطلاب أيضاً بكتابة الخطوات المكونة لكل مهارة في دفتر خاص ، وتسجيل وقت التدرب على المهارة ، ومعدل نجاحهم في أدائها . ويمكن الاحتفاظ بهذه البيانات لمدة أطول على كروت مقاس (٣ × ٥) بوصة . وبالنسبة لأطفال المرحلة الإبتدائية يتم إستخدام التعزيز الرمزي بصورة متقطعة إلى جانب التعزيز اللفظي على الإشتراك بفاعلية في الجماعة وكذلك على

ممارسة المهارات الإجتماعية . ويتم تجميع المعززات الرمزية كي تُحول إلى أنشطة إجتماعية تتضمن التدرب على المهارت الإجتماعية أيضاً (مثل ؛ الإشتراك في ألعاب جماعية ، أو الإشتراك في عمل جماعي ... إلخ) .

وقد تم جمع كثير من الأدلة التجريبية التي تؤكد فاعلية برنامج جدولة المهارات . وقد قام جولدشتاين وآخرون (١٩٨٣) بكتابة تقرير موجز يلخص نتائج تلك الدراسات ؛ حيث اتضح نجاح هذا البرنامج في تعليم الطلاب مهارات إجتماعية مهمة ؛ حيث استطاع ٩٠٪ من المتدربين – من مختلف العينات البحثية والمهارات – تعلم المهارات الإجتماعية الجديدة . كما اتضح أن ٥٠٪ تقريباً من المتدربين استطاعوا تعميم ممارسة المهارات التي تدربوا عليها إلى مواقف الحياة الحقيقية ، وهو معدل يزيد كثيراً عن متوسط التعميم الناجح للتحسن الذي حدث للحالات بإستخدام كثير من أساليب العلاج النفسي الأخرى مع من يعانون من إضطرابات نفسية مختلفة .

ورغم ذلك فإن المراجعة الشاملة للدراسات التي أجريت على تدريب المهارات الإجتماعية مع الطلاب المضطربين سلوكياً لم توضح تعميم نتائج هذا التدريب إلى مواقف أخرى ، أو أن هؤلاء الطلاب استمروا في ممارسة تلك المهارات عبر الزمن (شلوز ، شلوز ، وود ، وكيهل ، Schloss, Schloss, Wood, & Kiehl ، ١٩٨٦) . كما لاحظ شلوز وآخرون (١٩٨٦) أيضاً عدم وجود إتفاق كبير بين الباحثين حول مكونات الكفايات الإجتماعية ، بالإضافة إلى أن الباحثين غالباً لا يربطون بين أساليب تدخل معينة للمهارات الإجتماعية وخصائص معينة للمفحوصين . وبدلاً من ذلك فغالباً ما يتم إستخدام تدريب المهارات الإجتماعية على افتراض أن تعلم هذه المهارات يعد ضمن الإحتياجاتَ العامة للأفراد المضطربين

سلوكياً . ورغم وجود أدلة تشير إلى فاعلية هذه البرامج في تحسين عملية إكتساب المهارات الإجتماعية ؛ إلا أن مراجعة نتائج البحوث تشير إلى وجود كثير من التساؤلات حول فاعلية هذه البرامج ما زالت بحاجة إلى إجابات ناجعة .

مربع رقم (٢ – ٢) قائمة تقدير المهارات الإجتماعية الأولية

إسم الطالب : ________________________

التاريخ : ____________

- ضع دائرة حول رقم (١) إذا لم يستخدم الطالب المهارة بصورة جيدة مطلقاً .
- ضع دائرة حول رقم (٢) إذا كان الطالب نادراً ما يستخدم المهارة بصورة جيدة .
- ضع دائرة حول رقم (٣) إذا كان الطالب يستخدم المهارة بصورة جيدة أحياناً .
- ضع دائرة حول رقم (٤) إذا كان الطالب يستخدم المهارة بصورة جيدة دائماً .
- **مجموعة ١ : مهارات إجتماعية تمهيدية :**

١ – الإستماع : هل يبدو أن الطالب يستمع عندما يتحدث أي فرد آخر ، ويبذل جهداً لفهم ما يقول ؟

أ) في موقف فردي	١	٢	٣	٤
ب) في موقف يضم مجموعة صغيرة من الطلاب	١	٢	٣	٤
ج) في موقف يضم مجموعة كبيرة من الطلاب	١	٢	٣	٤

موضع المشكلة ____________________

٢ – طلب المساعدة : هل يستطيع الطالب تحديد متى يحتاج إلى المساعدة ويطلبها بسرور ؟	١	٢	٣	٤

موضع المشكلة ____________________

٣ – قول شكراً : هل يستطيع الطالب إخبار الآخرين بأنه يقدر مساعدتهم له ويثني عليها ؟	١	٢	٣	٤

موضع المشكلة ____________________

تابع مربع رقم (٢ - ٢) قائمة تقدير المهارات الإجتماعية الأولية

٤ -	بدء المحادثة : هل يعرف الطالب كيف ومتى يبدأ المحادثة مع الآخرين ؟ موضع المشكلة ________________	١	٢	٣	٤
٥ -	توجيه الأسئلة : هل يعرف الطالب كيف ومتى يوجه سؤالاً للآخرين ؟ (بمعنى أنه يعرف كيف يسأل ويوضح ما يريد بالضبط) موضع المشكلة ________________	١	٢	٣	٤
٦ -	طلب المساندة أو الدعم : هل يعرف الطالب كيف يطلب مساندة أو دعم الآخرين له بأسلوب لبق ؟ موضع المشكلة ________________	١	٢	٣	٤
٧ -	إتباع التعليمات : هل يستطيع الطالب فهم التعليمات واتباعها ؟ موضع المشكلة ________________	١	٢	٣	٤
٨ -	المشاركة : هل يعرف الطالب الطرق المقبولة للمشاركة في الأنشطة أو مع المجموعة وممارستها ؟				
أ)	في غرفة الدراسة	١	٢	٣	٤
ب)	في المواقف الإجتماعية (مثل فناء المدرسة) موضع المشكلة ________________	١	٢	٣	٤
٩ -	توجيه المدح أو الثناء : هل يستطيع الطالب إخبار الآخرين بأنه يثني على صفة ما فيهم أو على ما فعلوه ؟ موضع المشكلة ________________	١	٢	٣	٤

تابع مربع رقم (٢ – ٢) قائمة تقدير المهارات الإجتماعية الأولية

١٠ – تقبل مدح الآخرين : هل يتقبل الطالب ما يقدمه الكبار أو الأقران من تعليقات لطيفة نحوه ؟ موضع المشكلة ________	١	٢	٣	٤
– **مجموعة ٢ : مهارات التعامل مع المشاعر :**				
١١ – الإعتذار : هل يستطيع الطالب إخبار الآخرين بأنه آسف أو نادم على عمل شيء ما بإخلاص ؟ موضع المشكلة ________	١	٢	٣	٤
١٢ – معرفة المشاعر الخاصة : هل يستطيع الطالب تحديد المشاعر التي يعبر عنها ؟ موضع المشكلة ________	١	٢	٣	٤
١٣ – التعبير عن المشاعر الخاصة : هل يستطيع الطالب التعبير عن مشاعره الخاصة بأسلوب مقبول ؟ موضع المشكلة ________	١	٢	٣	٤
١٤ – تمييز وفهم مشاعر الآخرين : هل يحاول الطالب التعرف على مشاعر الآخرين بطرق مقبولة ؟ موضع المشكلة ________	١	٢	٣	٤
١٥ – التعامل مع غضبه : هل يعرف الطالب كيف يعبر عن غضبه بأساليب مقبولة ؟ موضع المشكلة ________	١	٢	٣	٤
١٦ – التعامل مع غضب الآخرين : هل يحاول الطالب فهم غضب الآخرين والتعامل معه دون أن يغضب نفسه ؟	١	٢	٣	٤

تابع مربع رقم (٢ – ٢) قائمة تقدير المهارات الإجتماعية الأولية

موضع المشكلة ____________________

١٧ – التعبير عن العاطفة : هل يستطيع الطالب إشعار الآخرين بأنه يهتم بهم بطرق مقبولة ؟	١	٢	٣	٤
موضع المشكلة ____________________				
١٨ – التعامل مع الخوف : هل يعرف الطالب لماذا يخاف وإستراتيجيات خفض الخوف ؟	١	٢	٣	٤
موضع المشكلة ____________________				
١٩ – طلب الإذن : هل يعرف الطالب متى وكيف يطلب الإذن بعمل شيء ما ؟	١	٢	٣	٤
موضع المشكلة ____________________				
٢٠ – المشاركة : هل لدى الطالب إستعداد لمشاركة الآخرين في الأشياء أو يقدم مبررات عدم موافقته على ذلك بأسلوب مقبول ؟	١	٢	٣	٤
موضع المشكلة ____________________				
٢١ – مساعدة الآخرين : هل يستطيع الطالب معرفة متى يحتاج فرد ما إلى المساعدة ويقدمها له ؟	١	٢	٣	٤
موضع المشكلة ____________________				
٢٢ – ضبط النفس : هل يعرف الطالب ويمارس إستراتيجيات ضبط الإنفعالات ونوبات الغضب ؟	١	٢	٣	٤
موضع المشكلة ____________________				
٢٣ – الإستجابة لكيد الآخرين : هل يستطيع الطالب التعامل مع كيد الآخرين له بطرق تجعله يحافظ على ضبط النفس ؟	١	٢	٣	٤

تابع مربع رقم (٢ - ٢) قائمة تقدير المهارات الإجتماعية الأولية

موضع المشكلة ____________________

٢٤ - تجنب الإزعاج : هل يستطيع الطالب إبعاد نفسه عن المواقف التي يمكن أن تعرضه للإزعاج ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ____________________

٢٥ - تجنب المشاحنات : هل يعرف الطالب ويمارس أساليب بديلة لمواجهة المواقف الصعبة ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ____________________

٢٦ - تقديم المعارضة : هل يعرف الطالب كيف يقول أنه غير موافق بطرق مقبولة ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ____________________

٢٧ - الإستجابة للمعارضة : هل لدى الطالب إستعداد للتوصل إلى حل عادل مع فرد آخر برر له معارضته ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ____________________

٢٨ - التعامل مع الخسارة : هل يتقبل الطالب خسارة مباراة أو جائزة ما دون حزن أو غضب ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ____________________

٢٩ - إظهار الروح الرياضية : هل يستطيع الطالب تقديم التهنئة الخالصة للآخرين على مستوى الأداء الجيد في اللعب ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ____________________

٣٠ - التعامل مع التجاهل : هل يتعامل الطالب مع من يتجاهله في نشاط ما دون أن يخرج عن طوعه؟ ١ ٢ ٣ ٤

تابع مربع رقم (٢ - ٢) قائمة تقدير المهارات الإجتماعية الأولية

موضع المشكلة ______________________

٣١ - التعامل مع مواقف الإرتباك : هل يعـرف الطـالب ماذا يعمل كي يخفف من حدة الإرتباك أو الخجل؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ______________________

٣٢ - الإستجابة للإقناع : هل يأخذ الطـالب فـي اعتبـاره ما يمكـن أن يـترتب علـى مـا يريـد الآخريـن منـه القيام به ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ______________________

٣٣ - الإستجابة للفشل : هل يحدد الطـالب أسـباب فشـله ويعرف كيف ينجح في المرات التالية ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ______________________

٣٤ - التعـامل مـع الإتهـام : هـل يعـرف الطـالب كيـف يتصـرف عندما يوجه إليه إتهام بشيء ما ؟ ١ ٢ ٣ ٤

أ) عندما يكون الإتهام باطلاً ١ ٢ ٣ ٤

ب) عندما توجد مبررات لاتهامه ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ______________________

٣٥ - التعامل مع ضغوط الجماعة : هل يستطيع الطالب تقرير ما يريد عمله عندما يضغط عليـه الآخـرون لعمل شيء آخر ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ______________________

٣٦ - تقرير عمل شيء ما : هل يستطيع الطـالب تحديـد ما يمكن عمله أثناء أوقات الفراغ ؟ ١ ٢ ٣ ٤

موضع المشكلة ______________________

التعليم التعاوني Cooperative Learning

يواجه كثير من الطلاب ذوي المشكلات الشخصية والأخلاقية صعوبة في العمل كأعضاء في جماعة ، خاصة في ظل النظام التنافسي لغرف الدراسة التقليدية . فقد يتعرض بعضهم للتعطيل أو التشتيت بسهولة في وجود الآخرين . بينما قد ينسحب البعض الآخر ، ويخفقون في المشاركة أو التفاعل مع الآخرين في الجماعة . وغالباً ما يتم التركيز على التعليم الفردي في البرامج التربوية الخاصة للطلاب المضطربين سلوكياً . ويتضمن البرنامج التربوي الفرد (IEP) المناسب تحديد الأهداف العامة والخاصة ، وأساليب التعليم التي يمكن استخدامها مع كُل طالب . ورغم أن المدخل الفردي غالباً ما يعد مناسباً لتحديد المطالب التربوية الفريدة للطلاب المضطربين سلوكياً ، إلا أن معظمهم يحتاج أيضاً إلى فرص التدريب على الإشتراك في العمل مع الجماعة . ولكن لسوء الحظ فإن زيادة التأكيد على تفريد التعليم أدى إلى دعم عملية عزل الطلاب وإبعادهم عن التفاعل مع أقرانهم حتى ضمن برامج التربية الخاصة ، ومن ثم تخفض كثيراً من فرص تعلم المهارات اللازمة للمشاركة الفاعلة في ظل برامج التكامل التربوي .

وتعد إستراتيجيات التربية الوجدانية وتدريب المهارات الإجتماعية سالفة الذكر محاولات متأنية لعلاج قصور المهارات الإجتماعية . كما أن إستراتيجيات التعلم الإجتماعي تعمل على توفير طرق لإضافة مهارات تعاونية أخرى إلى المنهج . فقد أوضحت سابونشفين Saponshevin (١٩٨٠) – على سبيل المثال – كيف يمكن إستخدام الألعاب والقراءات التعاونية لتعليم الأطفال مهارات مثل التحدث بلطف مع الزملاء ، المشاركة وأخذ الدور وخاصة مع الزملاء ممن تم تجاهلهم في

الأنشطة . كما اقترحت طرقاً تعاونية أخرى يمكن إضافتها إلى مجالات المنهج الأخرى .

وقد تم إعداد إستراتيجيات التعلم التعاوني – بعكس البرامج التنافسية أو الفردية – لتحسين كل من المستوى الأكاديمي والعلاقات الإنسانية داخل الجماعة ، بما في ذلك المعوقين بدرجة بسيطة (شنيدونيد وساليند ، & Schniedewind S'lend ، ١٩٨٧) . وقد أوضحت كثير من الدراسات فاعلية المداخل التعاونية مع مختلف الجماعات العمرية والطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة . وقد أكدت مراجعات نتائج الدراسات التي قام بها كل من جونسون وجونسون Johnson & Johnson (١٩٨٣) وسلافين Slavin (١٩٨٠ ، ١٩٨٣) على العائد الأكاديمي والسلوكي الإيجابي بصورة عامة للطلاب الذين استخدمت معهم برامج التعلم التعاوني بدلاً من البرامج التقليدية .

ورغم أن كثيراً من الدراسات تضمنت إستخدام التعلم التعاوني ضمن البرامج التربوية العادية ، ومع كثير من الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة ؛ إلا أن بعض إستراتيجيات هذا النوع من التعلم قد تم إدخالها أيضاً ضمن برامج ذوي الإضطرابات السلوكية من الطلاب . فقد استخدم كل من نيت وبيترسون وماكجوير Knight, Peterson, & McGwire (١٩٨٢) – على سبيل المثال – برنامج التعلم التعاوني الذي أعده جونسون وجونسون عام ١٩٨١ لتنمية قدرة المضطربين سلوكياً على الإعتماد المتبادل على بعضهم البعض بصورة إيجابية . ويقول نيت وآخرون (١٩٨٢) في ذلك " تنصب الأهداف في نظام التعاون الإجتماعي على تنمية العلاقة بين الطلاب بدرجة تجعلهم يسعون بإيجابية لتحقيق أهداف مشتركة " . وقد يتم تنظيم الأنشطة بطريقة تسمح بتعاون من عمل أفراد الجماعة مع بعضهم معظم الوقت بدلاً

من التنافس مع بعضهم البعض . وهنا يتم تعليم الدروس للطلاب بصورة منظمة مع مراقبة سلوكيات تعاونية معينة وتسجيلها كما هو موضح بالمربع رقم (٢ – ٣) .

وقد اقترح هوبر Huber (١٩٧٦) عدة طرق يمكن من خلالها تعديل مجموعة من الألعاب الشائعة كي تساعد على خفض التنافس . وقد تم حديثاً إعداد كثير من الألعاب التي تعمل على التخلص من التنافس أو الحد منه . فقد نشرت شركة تسمى ألعاب مدن الحيوانات Animal Town Games بسانتا باربارا ، بولاية كاليفورنيا الأمريكية مثلاً كتالوج يضم مجموعة من الألعاب غير التنافسية تناسب كثيراً من المستويات العمرية ، وهي متاحة تجارياً . ونظراً لأن كثيراً من الطلاب المضطربين سلوكياً يجدون صعوبة في مواجهة التحديات التنافسية التي تتضمن المكسب والخسارة ، فإنه يفضل الحد من الأنشطة التنافسية في برامجهم المدرسية . ومع ذلك فإن التنافس يعد سمة أساسية في المجتمعات المعاصرة ، وبالتالي يجب تعليم الطلاب المهارات اللازمة لإعداد أنفسهم للتعامل في المواقف التنافسية . وكلما زادت قدرة الفرد على الثقة بالنفس من خلال خبرات النجاح ، أصبح من الممكن تعريضه للخبرات التنافسية بصورة تدريجية .

مربع رقم (٢ – ٣– أ) عينة من أوراق العمل في الدرس

الهدف العام : تنمية مهارات التفاعل المناسبة لإشتراك الطلاب وفقاً لقواعد اللعبة .

أهداف فرعية :

١ – يجب أن يتبع الطلاب جميع قواعد اللعبة .

٢ – يجب إكمال اللعبة بحيث يتفق جميع الطلاب على أنهم اشتركوا فيها جميعاً ، كما أنهم اتبعوا قواعدها بدقة .

حجم المجموعة : ٤ – ٥ طلاب في كل مجموعة .

تابع مربع رقم (٢ - ٣- أ) عينة من أوراق العمل في الدرس

إعداد الغرفة :

يجب أن يجلس الطلاب حول مائدة مستديرة في منطقة اللعبة .

المواد المطلوبة :

مجموعة من أوراق لعبة الأونو UNO لكل مجموعة .

هدف المهمة / تنظيم المهارة :

إلعب أونو . إقرأ التعليمات ثم إحفظ القواعد جيداً قبل أن تبدأ . ويتعين على الطلاب ملاحظة اللعب وتركيز الإنتباه كي يعرفوا متى يأتي دورهم . ويقوم المعلم بمراقبة اللعب كي يشترك بإيجابية كما ينتبه إلى إتباع قواعد اللعبة . وإذا أراد أي طالب توجيه سؤال يتعين على أفراد المجموعة أخذ الوقت الكافي للإجابة عليه .

ملاحظة المعلم :

تمت مراجعة جميع القواعد . وقد قررت المجموعة من سوف يبدأ اللعب بأخذ رقم ما . وبمجرد بدء اللعب حاول أحد الطلاب السيطرة على النشاط . وقد سمح بحدوث ذلك لمدة ٥ دقائق كي يحاول الطلاب الآخرون حل المشكلة . وعندما لم يستطيعوا تدخل المعلم وذكر الطلاب بأنه يجب أن يشارك الجميع على قدم المساواة ، ومن ثم استمر اللعب .

تدخلات المعلم :

بعد ١٠ دقائق من بداية اللعبة قام المعلم بمراجعة القواعد حول المشاركة المتساوية من جميع الطلاب .

تقييم المعلم :

يحتاج سلوك مناداة الإسم إلى مزيد من العمل . يجب التأكيد على الإشتراك المتكافئ باستمرار . وقد شعر الطلاب أن سيطرة أحد الطلاب على اللعب كانت أفضل بعد تدخل المعلم .

مربع رقم (٢ - ٣ - ب) ورقة مراقبة تعاون أفراد المجموعة

المجموعة : أحمر ١ — اسم المعلم : نيت

النشاط : أدوار لعبة أونو — اسم الملاحظ : بوركي - مساعد

مدة الملاحظة : ٤٥ دقيقة — التاريخ :

ورقة الملاحظة

	ستيف	سوزان	جلين	مارثا	راندي
المشاركة	IIIII I IIIII	III	IIIII IIIII	IIIII IIIII IIIII IIIII	IIIII IIIII
المساعدة " دعني أطلعك"	I			II	III
دع الكارت " هذا غير صحيح "	IIIII	IIIII II	IIIII IIIII	IIIII II	III
توقف اللعب	IIIII II	III			II
تساؤلات " أحتاج المساعدة "					
تشجيع : لقد لعبت جيداً بحق	I			II	II

أساليب علاجية مساعدة

قد تستخدم بعض الأساليب العلاجية المساعدة أو المعاونة المختلفة أحياناً ضمن البرامج التربوية للطلاب ذوي الإضطرابات الشخصية والأخلاقية . ويشمل ذلك أساليب العلاج بالفن ، والموسيقى ، والكتابة ، والعلاج بالقراءة ، والإسترخاء ،

والتمرينات البدنية ، وكذلك التصوير ، والتمثيل . ويرى فيليبس Phillips (١٩٨١) أن أساليب العلاج المساعدة غالباً ما تستخدم " بغض النظر عن كيف ظهرت ، أو ما هي وظائفها الأساسية ، أو كيف يمكن أن تُحدث التحسن ، أو كيف يمكن أن تضاف بسهولة إلى أنواع العلاج الأخرى ، أو كيف يمكن بحث تأثيرها ، أو كيف يمكن تطبيقها مع أنواع معينة من المرضى الذين تم تحديد مشكلتهم جيداً أو مع العملاء " (ص ٣٨٢) . ورغم عدم توافر أدلة تجريبية على فاعلية الأساليب العلاجية المساعدة ؛ إلا أن المعلمين والمُعالجين وغيرهم من المتخصصين ما زالوا يستخدمونها لاعتقادهم بأنها سوف تساعد في تحقيق مزيد من النمو الإنفعالي المعرفي المناسب للطلاب .

ويبدو أن هذه الأساليب العلاجية المساعدة تستخدم في المستشفيات ، ومراكز التأهيل المهني ، وبالإضافة إلى أساليب علاجية فردية أو جماعية أخرى ، ورغم ذلك فقد تستخدم أحياناً ضمن البرامج التربوية ؛ حيث تطبق بعض المناطق التعليمية مثلاً التدريب على العلاج بالفن والموسيقى ، بينما يقوم المعلمون سواء بالمدارس العادية أو برامج التربية الخاصة في مناطق أخرى بتعديل تلك الأساليب العلاجية كي تناسب برامجهم التربوية .

وتؤكد أساليب العلاج بالفن على تشجيع التعبير عن المشاعر ، والإتجاهات ، والخبرات بأسلوب غير لفظي ؛ حيث يتم التأكيد على مظاهر التنفيس الإنفعالي . ويساعد الفن على التعبير عن المشاعر بأسلوب غير لفظي في المواقف التي يصعب فيها التعبير اللفظي سواء من خلال الإستماع أو الأداء .

العلاج بالفن Art Therapy

يعتبر الفن مختلفاً عن أساليب العلاج الأخرى لأنه يتضمن تقديم إنتاج ملموس يمكن استخدامه في تقييم ما يحدث للفرد من تغير عبر الزمن وذلك إلى

جانب أساليب القياس الأخرى ، فقيام الطلاب برسم صورهم الذاتية وصور أسرهم مثلاً قد تبصرنا أحياناً بكيفية إدراكهم لأنفسهم ولأسرهم . وقد أشارت نتائج دراسة الحالات مثل تلك التي أوضحتها دراسة القصر الخالي لبتليهم Bettelheim's The Empty Fortress (١٩٦٧) أنه يمكن استخدام الفن كوسيلة فاعلة للتعبير بعمق عن المشاعر والأفكار المكبوتة . وقد استخدم بتليهم أيضاً الرسم كأساس للتحقق من التفسير السيكوديناميكي حول التقدم العلاجي للحالات المرضية .

العلاج بالموسيقى Music Therapy

يعد العلاج بالموسيقى أحد أساليب العلاج المساعدة البارزة سواء من خلال الاستمتاع أو الأداء (آلفين ، Alvin ، ١٩٧٥ ؛ بورفيس وسامت ، & Purvis Samet ، ١٩٧٦) . ورغم أنه لا يمكن إنكار ما تحدثه الموسيقى على المزاج إلا أنه يصعب معرفة إمكانية استخدامها لتغيير الحالة النفسية للفرد أو تعديل سلوكه . ومع ذلك فهناك أدلة على أن الموسيقى يمكن أن تستخدم كمعزز لبعض الأطفال والمراهقين ؛ فقد استخدمت مثلاً مع المراهقين ضمن العلاج الجماعي واتضح أنها تساعد على تنمية الاهتمام بالمجموعة ، وتشجيعهم على التعبير عن الآراء والمشاعر ، كما أدت إلى مزيد من التواصل الإجتماعي بين أفراد الجماعة (فرانسيس وشيف ، Frances & Schiff ، ١٩٧٦) . وبالإضافة إلى ذلك فقد استخدمت الموسيقى كوسيط للتعبير عن النفس في المواقف التربوية كي تساعد الطلاب على الربط بين الموسيقى والمزاج والمشاعر .

وهكذا ، فقد تم تطبيق كل من الموسيقى والفن كي تساعد الطلاب على التعبير عن أنفسهم ، وكذلك المناقشة الجماعية للإنفعالات ، فعلى سبيل المثال ، قد

يطلب المعلم أحياناً من الطلاب تحديد المشاعر والمزاج الذي تستثيرها موضوعات موسيقة وفنية معينة أو رسم صورة توضح ما تستثيره الموسيقى لديهم من مشاعر . وحتى لو لم يكن ثمة تحقيق لأهداف علاجية معينة ، فإن مثل هذه الأنشطة يمكن أن تساعد الطلاب في التعبير عن المشاعر بمفردات لفظية كما تتيح لهم فرص التدرب على التواصل اللفظي للمشاعر .

العلاج بالكتابة Writing Therapy

لقد استخدمت بعض أشكال العلاج بالكتابة أيضاً ضمن البرامج الكلينيكية والتربوية . وقد استعرض فيليبس وويـنر Philips & Weiner (١٩٦٦) عدداً من المحكات للعلاج بالكتابة ومنها ؛ أن يكتب المشتركون بحرية في أي موضوع يهمهم ؛ وأن يتم تنظيم الكتابة بصورة عادية وفي فترات زمنية محددة ؛ وأن يحافظ على خصوصية ما يكتبه الأفراد وأن تكون موضع ثقة ، ويتم الإحتفاظ بها في أماكن سرية آمنة . ويتعين على المعالج أن يقوم بالرد كتابة على من يكتب إليه خاصة عندما يحتاج إلى معلومات إضافية منه ، أو إلى الربط بين الكتابات الجديدة والسابقة ، أو مناقشة أفكار معينة معه ، وكذلك وضع خطوط أو علامات أو أرقام عند عبارات أو فقرات معينة لسهولة الرجوع إليها عند الحاجة . وتتضمن بعض البرامج المدرسية أن يقوم الطلاب بكتابة سجلات يومية تتضمن أي شيء يفكرون فيه أو يخطر على البال ، ومن ثم يقوم المعلم بقراءة تلك السجلات والتعليق عليها ومحاولة الإستجابة لهم . وعلى ذلك فإن هذا الأسلوب يجعل الكتابات الشخصية فرصة جيدة للتفاعل المتبادل بين الطالب والمعلم أو غيره من الكبار ؛ خاصة عندما يجد الطالب صعوبة في التعبير عن آرائه وأفكاره ومشاعره أمام الآخرين بصورة

مباشرة . وبالمثل فإن بعض المعلمين قد يجدون مزيداً من الراحة في تقديم الأفكار والمقترحات والتعبير عن ردود الأفعال حيال الطلاب من خلال الكتابة .

العلاج بالقراءة Bibliotherapy

يتضمن العلاج من خلال الكتب أو القراءة تحويل الطلاب إلى الكتابات المتعلقة بمشكلاتهم أو إهتماماتهم . ويكمن المنطق خلف استخدام هذا الأسلوب العلاجي في أن بعض الناس قد مروا من قبل بتلك الخبرات وكتبوا عن هذه القضايا ، وأن المشاركات المختلفة لخبرات الكاتب تساعد على تنفيس الإنفعالات ، وحل المشكلات ، وتنمية إتجاهات أكثر إيجابية . فقد اتضح أن تعريض الطلاب ذوي المشكلات الإنفعالية للقصائد الشعرية يعد أسلوباً مناسباً لتشجيعهم على تناول خبرات الحياة بصورة أكثر مرونة وابتكارية (هارمس وإتشيدت وليتو ، Harms, Etschcdit & Lettow ، ١٩٨٦) . وقد قام هؤلاء الباحثون بوصف كثير من الخبرات الشعرية المختلفة ، كما تم إعداد قائمة تضم عدداً من القصائد الشعرية المعاصرة كي يمكن قراءتها والتفاعل معها ومن ثم تقديم الإستجابات الإنفعالية المناسبة لها . كما يرى كل من كورنيت وكورنيت Cornett & Cornett (١٩٨٠) إمكانية استخدام العلاج بالقراءة كأسلوب وقائي لمساعدة الأطفال على مواجهة كثير من المشاكل الشائعة بينهم ؛ مثل الذهاب إلى المدرسة ، أو تجاهل الآخرين للطفل ، أو عدم تقبل الطفل بسبب مظهره . وقد استعرض الباحثان الخطوات التالية لإعداد برنامج العلاج بالقراءة وتطبيقه :

- تحديد حاجات الطلاب .
- إختيار المواد المناسبة لكل طالب .

- تحديد الزمان والمكان والأنشطة المبدئية أو التمهيدية والمتابعة .
- إعداد المواد .
- إثارة دافعية الطلاب من خلال الأنشطة المبدئية أو التمهيدية .
- إتاحة الفرصة للطلاب للمرور بخبرات القراءة .
- إتاحة الوقت اللازم للتفكير والتأمل .
- إتاحة فرص المتابعة .
- إجراء بعض أساليب التقييم لتوجيه الطلاب إلى الأشياء الأكثر ملاءمة لهم .

وبالطبع فإن العامل الأساسي هنا يتضمن تحديد مواد القراءة المناسبة لاهتمامات كل طالب ومشكلاته . ولا شك فإن جميع المكتبات تتضمن فهارس لكثير من الموضوعات ، فضلاً عن وجود قوائم للقصص والمراجع مرتبة وفق نظام خاص يساعد في سهولة الحصول عليها (درير ، Dreyer ، ١٩٨٥) .

التدريب على الإسترخاء Relaxation Training

لقد ازداد الإهتمام باستخدام أسلوب التدريب على الإسترخاء في علاج الإضطرابات السلوكية حديثاً بصورة تجعلنا نعتبره أحد الأساليب العلاجية المساعدة . وقد تم إعداد نصوص مكتوبة ، وتسجيلات صوتية تتضمن إرشادات لمساعدة الفرد على المرور بخبرات الأمان والهدوء ، أو التدريب على شد العضلات واسترخائها ، وهي متاحة على المستوى التجاري حالياً . وقد قام ريكتر Richter (١٩٨٤) بمراجعة فاعلية التدريب على الإسترخاء الذي يستخدمه المعلمون ، أو المرشدون ، أو غيرهم من العاملين بالمدرسة . كما قام كل من كوب وإيفانس Cobbe & Evans (١٩٨١) بمراجعة استخدام التدريب على الإسترخاء بالتلازم مع

فنيات التغذية الراجعة الحيوية biofeedback مثل مقاييس التخطيط الكهربائي electromyograph (EMG) لتوتر العضلات .

ويعد التدريب على الإسترخاء أحد الأساليب المستخدمة ضمن بعض برامج تعديل السلوك المعرفي ، مثال ذلك فنية السلحفاة (روبين وشنيدر ودولنيك ، Robin, Schneider, & Dolnick ، ١٩٧٦) ومنهج ضبط النفس (فاجن ولونج وستيفن ، Fagen, Long, & Stevens ، ١٩٧٥) سالفة الذكر . وطبقاً لنتائج المراجعة التي قام بها ريكتر Richter (١٩٨٤) فإنه لا توجد كثير من الدراسات التي استخدمت التدريب على الإسترخاء بصورة مضبوطة ، بيد أن نتائج بعض الأبحاث تتضمن تقارير تشير إلى نجاح هذا الأسلوب في خفض النشاط الزائد ، والقلق العام ، وبعض أشكال القلق المرتبطة بالمدرسة والإختبارات . وقد خلص ريكتر إلى أن استخدام التدريب على الإسترخاء في المدارس يمكن أن يحقق مزيداً من النجاح إذا استخدم لفترات طويلة ، وبصفة خاصة لو امتد ليشمل المعلمين إلى جانب الطلاب . ولكن يبدو أن التدريب على الإسترخاء لا يحقق نتائج ملموسة عندما يستخدم مع المضطربين سلوكياً دون أن تصاحبه أساليب علاجية أخرى .

التمرينات البدنية Exercise

تعد ممارسة التمرينات البدنية أحد أساليب العلاج الفسيولوجي التي قد يستفيد منها بعض الطلاب . وقد استخدمت أندرسون Anderson (١٩٨٥) خبرتها في إعداد مجموعة الجري runing group لطلابها المضطربين سلوكياً بالمرحلة المتوسطة . وقد تحدثت بالتفصيل عن كيفية إعداد المكان ، والجري ، والتجهيزات (قمصان ، وشارات ، ووشاح خاص بالنادي) التي استخدمت في بداية الأمر لتشجيع الطلاب

على المشاركة في التمرينات . ورغم أن آندرسون أشارت إلى عدم توافر أدلة بحثية متسقة حول فائدة التمرينات البدنية ، إلا أنها قدمت أدلة غير مباشرة على فاعلية هذه البرامج على تقدير الذات لدى الفرد ودعم تماسك الجماعة .

ورغم ما يوجد من قبول عام لفكرة وجود علاقة إيجابية بين الأداء العقلي وممارسة التمرينات البدنية ؛ إلا أنه لا توجد أدلة تجريبية قاطعة في هذا الصدد . ومع ذلك فقد قام إيفانس وآخرون .Evans et.al (١٩٨٥) بإجراء تجربة عن فاعلية العدّو وغيره من تدريبات القوى مع الطلاب المضطربين سلوكياً بالمرحلة المتوسطة . وقد تم إعداد طريقة لدراسة الحالة الفردية لتحديد ما قد يطرأ من تغيرات على الطالب عقب أداء التمرينات . وقد استخدموا ثلاثة مقاييس لذلك شملت ؛ تقدير المعلمين لسلوك الطالب ، وعدد المرات التي يتكلم فيها الطالب بدون إذن ، وعدد مسائل الحساب التي ينجح الطالب في حلها . وقد تم تطبيق هذه المقاييس قبل أداء التمرينات وبعدها ، وكذلك بعد القيام بنشاط بديل مثل القراءة الحرة . ورغم أن التمرينات قد أثرت على الطلاب بدرجات متفاوتة ، إلا أن تقديرات المعلمين أوضحت أنها ذات فائدة لجميع الطلاب على حد سواء ؛ حيث تزايد عدد المسائل الحسابية التي نجح الطلاب في حلها ، بالإضافة إلى انخفاض عدد مرات الكلام بدون إذن . فضلاً عن أن الباحثين لاحظوا انخفاض معدل غياب الطلاب خلال فترة التمرينات التي استمرت ٦٩ يوماً .

فاعلية أساليب العلاج المساعدة

رغم وجود بعض الأبحاث حول أساليب العلاج المساعدة إلا أنه لا توجد أدلة قاطعة على فاعليتها ، ومازال التساؤل حول فائدتها للطلاب المضطربين سلوكياً

يبحث عن إجابة ناجعة . وقد علق فيليبس Phillips (١٩٨١) على ذلـك بقولـه " تعد أساليب العلاج المساعدة حالياً موضع اختبار وتحدي في ظل عدم وجود إتفـاق كبـير حول فائدتها ، إذ أنها لا زالـت جديـدة وتبحـث عـن براهين تؤكدهـا ، وتوجـد بينهـا إختلافات كبيرة ، وتحتاج إلى تنظيم وبلورة ، وبالتالي لا يمكـن إقـرار مـدى فائدتهـا في الوقت الراهن " (ص : ٣٥٧) . وعندما ينصب الهدف العلاجـي لأحـد أسـاليب العلاج المساعدة على شيء مثل دعم صورة الذات فإن تقرير مدى فاعليـة ذلـك تعـد محيرة ومشكوك فيها . ونظراً لأنه يصعب قيـاس صـورة الـذات ، يصبـح مـن غـير المعقول ربط هذه الخاصية بأحد أساليب العلاج المساعدة الذي يعد مجـرد جـزء مـن برنامج تدخل أكثر شمولاً .

ومع ذلك يجب أن نأخذ في اعتبارنا أن عدم توافر أدلـة قاطعـة علـى فاعليـة هـذه الأسـاليب العلاجيـة لا يعنـي بـالضرورة عدم فائدتهـا بصـورة مطلقـة . فهنــاك أساليب علاجية أساسية أخرى تفتقر إلى الدعم التجريبي . ولكـن مـا زالـت الشـكوك تراود من يستخدمون هذه الأساليب ، كما يصعب عليهم توقع ما يمكنهـم تحقيقـه مـن جراء إستخدامها .

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أنه يتعين على المعلمين وغيرهم من المشـتركين في البرامج التربوية للطلاب ذوي الإضطرابـات الشـخصية والأخلاقيـة عـدم رفـض إستخدام أساليب العلاج المساعدة المتاحة لهم . ويتعيـن علـى أولئـك الأفـراد محاولـة إتاحـة الفـرص المناسـبة للطــلاب للإشـتراك فــي الأنشـطة الموسـيقية ، والفنيــة ، والترويحية المختلفة كجزء أساسي ضمن برامج التربية الخاصــة . وقـد نـاقش ويليـم مـورس William Morse (١٩٧١) أهميـة الموسـيقى ، والفـن ، والتمرينـات البدنيــة المنظمـة ، واللعـب ، وغير ذلـك مـن الأنشـطة كجـزء أساسـي فـي برامـج الطــلاب

المضطربين سلوكياً . " ونظراً لأن هؤلاء الطلاب عادة ما يقاومون البرامج التربوية ، لذلك نجدهم يهربون منها إلى الأنشطة المسلية بالمدرسة في معظم الأحيان . وهذا يوضح أهمية هذه الأنشطة حيث تعد من المطالب الأساسية لمواجهة حاجات هؤلاء الطلاب " (ويليم مورس ، ١٩٧١ ، ص : ٣٣٦) . وهكذا فسواء استخدمت هذه الأنشطة كأساليب علاجية أم لا فإن هناك ما يبرر استخدامها ضمن برامج هؤلاء الطلاب بصورة عامة .

ونحن نتفق مع مورس في أن البرامج التربوية سواء العامة أو الخاصة يجب أن تقدم أنشطة إضافية دون التركيز على الخبرات الأكاديمية فقط . ولكن لسوء الحظ فإن بعض برامج التربية الخاصة تهمل الأنشطة الترويحية ؛ إما بحجة أن الطلاب لا يتعاملون معها بصورة مناسبة ، أو بسبب التركيز الكبير على البرامج الأكاديمية العلاجية . ومع ذلك فإن الخبرات التي تشتمل على أساليب العلاج المساعدة يمكن أن تضفي مزيداً من الحيوية للخبرات المدرسية ؛ حيث يمكن إعتبارها بمثابة أداة الربط (المشبك) التي تضمن عودة الطلاب إلى المدرسة ، وتدعم إهتماماتهم ، وتشجعهم على المشاركة في الأنشطة . فأنشطة مثل الفن ، والموسيقى ، والتمثيل ، والقراءة ، والتمرينات البدنية يمكن أن تتيح الفرص المناسبة لبعض الطلاب للتعبير عن النفس ، وتحقيق الرضاء النفسي ، والشعور بالكفاءة التي يصعب تحقيقها من خلال الأنشطة الأكاديمية المحدودة . وقد توصل فينكل Fenichel (١٩٧١) من خلال عمله في مدرسة الجماعة League School أن تحسن أداء الطلاب في أحد المجالات يمكن أن يؤدي إلى تحسن مماثل في مجالات أخرى . وقد أوضح ذلك بقوله " إن الإنجاز يمكن أن يساعد الطالب المضطرب كما يساعد الطلاب العاديين ؛ حيث يجعله يشعر بالثقة بالنفس ، ويدفعه إلى مزيد من

الإنجاز " (فينكل ، ١٩٧١ ، ص : ٣٤١) . هذا بالإضافة إلى أن أساليب العلاج المساعدة يمكن أن توفر أيضاً وسطاً مناسباً يعمل فيه المعلمون وغيرهم من التربويين مع الطلاب ، ويتواصلون معهم بحماس كما يشاركونهم إهتماماتهم ومواهبهم .

ملخص

تناولنا في هذا الفصل أساليب التدخل النفسية التربوية التي تتضمن إعداد البيئات التربوية العلاجية ، والبرامج التي تساعد على النجاح ، والإجراءات الوقائية للسلوك الظاهري ، وفنيات التدخل ، والتربية الوجدانية ، وتدريب المهارات الإجتماعية ، والتعلم التعاوني ، والأساليب العلاجية المساعدة ، وذلك لتقديم خبرات تربوية منظمة ، ومشبعة للطلاب . وتهدف هذه الإستراتيجيات أساساً إلى دعم العلاقات الإنسانية والعاطفية بين المعلمين والطلاب ، وإلى تعليم الطلاب السلوك الإجتماعي المقبول ، وزيادة ضبط النفس . وتؤكد بعض أساليب التدخل النفسية التربوية على عملية التعليم المنظمة للسلوكيات التي تفيد الطلاب ذوي الإضطرابات الشخصية أو الأخلاقية سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة . ولتحقيق ذلك يتم التركيز على تغيير طرق التفكير لدى الطلاب ومشاعرهم حول أنفسهم وحيال الآخرين ، وكذلك علاج المهارات الأكاديمية لديهم .

ويتطلب هذا الأمر أن يقوم المعلم بدور المعالج من وقت لآخر إلى جانب التدريس (نيكولز ، Nichols ، ١٩٨٦) . وفي الواقع فإن تعليق فينكل Fenichel (١٩٧١) على الفرق بين المعلم والمعالج يعد من أكثر التعليقات ذات الدلالة في هذا

الصدد ؛ حيث قال " إن أي عملية تربوية تساعد في تصحيح أو خفض تشويه الإدراك ، والسلوك المضطرب ، والتفكير المشوه ، وتؤدي إلى مزيد من إدراك الطالب لنفسه وللآخرين ، تعد بالتأكيد عملية علاجية " (ص : ٣٤٥) .

ومن المحتمل ألا تحقق الإستراتيجيات التي تم إستعراضها في هذا الفصل نفس الفاعلية دائماً مع كل الطلاب . وبالمثل فإن هذه الإستراتيجيات ليس بالضرورة أن تتناسب كلها مع أسلوب المعلم في التدريس ، أو مع الفلسفة التربوية لكل مدرسة . ورغم ذلك فإن هذه الإستراتيجيات جميعها بالإضافة إلى أساليب تعديل السلوك التي ناقشناها خلال الفصل السابق ، تعد بدائل متعددة يمكن الإستفادة منها عند إعداد البرامج التربوية الملائمة للطلاب المضطربين سلوكياً . وسوف يتم توظيف هذه الأساليب في إعداد البرامج التربوية الفردية ، وكذلك في توفير النماذج المناسبة لتقديم الخدمات الخاصة خلال الفصل القادم .

الفصل الثالث

التخطيط التربوي وإيصال الخدمات

والبرامج النموذجية

مقدمـــة

سنوجه اهتمامنا في هذا الفصل إلى تخطيط وتنفيذ البرامج التربويــة للطــلاب الذين يعانون من اضطرابــات شـخصية وأخلاقيـة ، ويعتـبر المبـدآن التاليـان محـور نقاشنا :

- تصميم البرامج المناسبة لاحتياجات الطلاب الفردية ،
- إيصال تلك البرامج في البيئة الأقل تقييداً ،

وسوف نبدأ بتناول الحاجة إلى مواءمة الأسلوب البيئي للتدخل العلاجي الذي يراعي ويقدر العلاقــات الحيويـة (الديناميـة) بيـن الجوانـب المتعـددة لحيـاة الطـالب داخل وخارج النظام البيئي للمدرسة ،

ولقد أسهم كـل مـن رودس ، Rhodes (١٩٦٧ ، ١٩٧٠) وهوبـس ، Hobbs (١٩٧٤) وأبتـر وكـونـولـــي ، Apter and Conoley (١٩٨٤) وســواب وآخـرون ، Swap, et. al. (١٩٨٢) فــي تقديرنــا لوجهـة النظـر البيئيـة لفهـم ومعالجـة الإنحـراف السلوكي ، ولقد أوضح هؤلاء التربويين ذوي التوجهات البيئية كيـف يحـدث تداخـل بين الفرد والبيئـة فـي حالـة الإضطـراب الإنفعـالي ، ولهـذا ، فـإن المعالجـة الفعالـة تتطلب تدخلات علاجية موجهة لكل من الفرد المضطرب والبيئة المضطربة أيضاً ، وقد حدد سـواب وآخـرون ، Swap, et. al. (١٩٨٢) الافتراضــات الأساسـية التاليـة للأسلوب البيئي للأطفال المضطربين سلوكياً :

- ينتج الإضطراب عن التفاعل المضطرب بين الطفل وبيئته ،
- يجب أن تؤدي أساليب التدخل العلاجية إلى تعديل النظم البيئيـة التـي يحـدث فيها الإضطراب ،

- التدخلات العلاجية البيئية عبارة عن أساليب إنتقائية .
- أي تدخل علاجي بين الطفل والموقف يعد تدخل فريد ومتميز unique .

لقد تم تقديم تصميم البرامج التربوية الفردية Individual Education Programs (IEP) من وجهة نظر بيئية كعملية process وكمنتج producer . فهي عملية تخطيط تعاوني يشترك فيها كل من لهم علاقة بالطفل ، وهي منتج من حيث كونها وثيقة مكتوبة توضح الخطة اللازمة للتدخلات التربوية . وتتمثل السمة الأساسية للبرنامج التربوي الفردي في تحديد المكان التربوي المناسب للطلاب ضمن نموذج إيصال الخدمة التربوي . ويتطلب مبدأ أقل البيئات تقييداً Least Restrictive Environment (LRE) تحديد النظام البيئي التربوي ، أو نموذج إيصال الخدمة ، والذي من شأنه تلبية حاجات الطلاب ، وتسهيل الحركة باتجاه أوضاع تربوية أكثر تطبيعاً More Normalized ، ويتضمن الجزء الأخير من هذا الفصل مراجعات لثلاثة نماذج من البرامج المكثفة التي تدمج عناصر الأسلوب البيئي ، وهي :

- غرفة الدراسة المنظمة هندسياً

Engineered / Orchestated Classroom (Heweet, ١٩٦٨, Heweet and Taylor, ١٩٨٠).

- العلاج النمائي

Development Therapy (Wood, ١٩٧٥, ١٩٨٦) .

- مشروع إعادة التربية

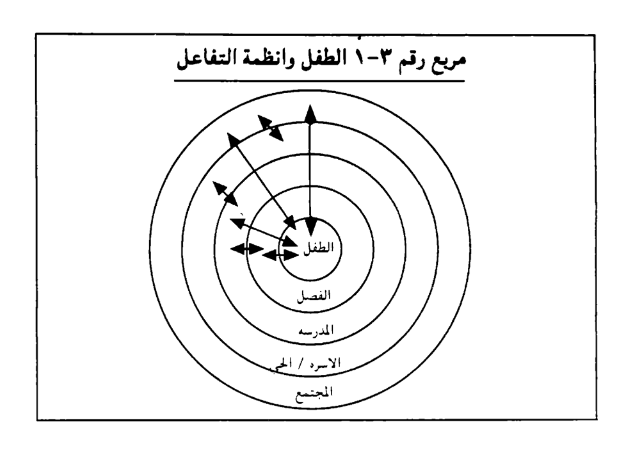
Project Re-Ed (Hobbs, ١٩٧٨, Lewis, ١٩٧٥).

بيئة التدخلات التربوية

يتمثل الهدف الأساسي لتدخلات التربية الخاصة مع الطلاب الذين يعانون مشكلات شخصية ، واضطرابات أخلاقية في تحسين أدائهم الوظيفي في الجانب الإجتماعي والأكاديمي ٠ ولا يقتصر هدف تحسن الأداء داخل البرنامج الخاص فقط ، ولكن تحقيق تكيف أفضل داخل البيئات الأخرى حيث يتفاعل الطلاب ، بما في ذلك برامج الصفوف العادية ، والأسرة ، والحي ، والمجتمع ٠ إذ تذهب وجهة النظر البيئية إلى أن التكيف الذي يحدث في أحد أنظمة التفاعل قد يكون له أثر على الأنظمة الأخرى ٠ ويصور المربع رقم (٣ – ١) التفاعلات التي يمكن أن تتواجد عبر أنظمة الطفل البيئية ٠

ولا بد من الإشارة إلى أن أساليب التدخل العلاجية التي تقوم بها المدرسة للطلاب المضطربين سلوكياً لا تتم وفق شروط تجريبية ؛ حيث يمكن ضبط جميع المتغيرات الدخيلة (العرضية) exrraneous التي قد تؤثر في الطلاب ، وذلك أثناء تطبيق الإجراءات العلاجية ٠ فالشروط التي تحدث بعيداً عن تأثير التربويين المباشر قد تؤثر في جهودهم بشكل إيجابي وسلبي ٠ وعلى العكس من ذلك ، فإن التدخلات العلاجية لمعلمي التربية الخاصة قد تؤثر في حياة الطلاب تأثيراً جيداً يتجاوز البرنامج الخاص ٠

وسنركز اهتمامنا بشكل أساسي في هذا الفصل على أساليب التدخل العلاجية التربوية داخل المدارس وغرف الدراسة ، وسوف تؤخذ الأساليب التي تمت مناقشتها في الفصول السابقة بالاعتبار ، وذلك في إطار نماذج إيصال الخدمات التربوية حيثما تستخدم ٠



مربع رقم ٣-١ الطفل وانظمة التفاعل

ويجب الأخذ بالاعتبار العلاقات التي تتم بين ثلاثة عناصر أساسية هي الطلاب ، والمعالجون ، والبيئة • فلكل عنصر من العناصر الثلاثة عوامل متعددة يمكن أن تؤثر في التدخلات العلاجية • فتشمل على سبيل المثال تكيف الطالب الشخصي والاجتماعي ، والقدرات الجسمية والعقلية ، والخبرات التربوية السابقة • وقد تشمل أيضاً التكيف الشخصي والاجتماعي للمدرسين والمعالجين الآخرين ، وقدراتهم الجسمية والعقلية ، وخبراتهم ، وتدريبهم • فجميع التفاعلات التي تحدث بين الطلاب والمعلمين في إطار المدرسة تتأثر بمجموعة من العوامل مثل الأوضاع المادية (الطبيعية) ، وأنظمة الدعم ، والمصادر والأجواء النفسية •

وقد أورد كولمان ، Coleman (١٩٨٦) عدداً من العوامل التي يمكن أن تؤثر في الطلاب داخل غرفة الدراسة ؛ وتشمل خصائص المعلمين ، والأقران ، والبيئة الطبيعية لغرفة الدراسة ، والمنهج ، والمدرسة ، وكذلك عوامل ما وراء المدرسة كالأسرة والحي والمجتمع الكبير • وبالتالي ، فإن إختيار ، واستخدام ، وفاعلية أي تدخل علاجي من المحتمل أن يتأثر بمتغيرات عدة داخل وخارج غرفة الدراسة •

ولتوضيح كيف تؤثر بعض هذه العوامل في التدخل العلاجي ، سوف تستخدم القيمة العلاجية لإجراء العزل (الإقصاء) time-out (كما تمت مناقشته في الفصل الأول من هذا الجزء) كمثال ، ومن ثم سنأخذ في الاعتبار كلاً من العوامل العملية والخلقية • فمن الاعتبارات العامة لاستخدام العزل تحديد حاجة الطالب لمثل هذا الضبط الخارجي ، والقدرة الجسمية لمقاومة الوضع في العزل ، والخبرة السابقة بهذا الإجراء • ومن الاعتبارات الأخرى التي يجب مراعاتها فهم المعلم وخبرته بهذا الأسلوب ، وتقبل الإقصاء كاستراتيجية لضبط السلوك ، وفعاليته مع طرق ضبط السلوك البديلة والإضافية ، والقدرة الجسمية الحقيقية لوضع الطالب في العزل • وتشمل الاعتبارات الخاصة بالموقف Setting توافر ما يمكن أن يُسهّل تقبل العزل ، ودعم العاملين وذلك بالمساعدة في مراقبة العزل والإشراف عليه ، وتعليمات الإدارة التعليمية لاستخدام العزل ، وتقبل الأسلوب المستخدم في المدرسة ، وردود فعل الأقران في غرفة الدراسة •

ويعتبر الإقصاء أحد الإجراءات العلاجية التي قد نلجأ إليها تحت ظروف معينة ومع أنواع معينة من السلوك العدواني والفوضى ، ولكنه قد لا يكون مناسباً

تحت ظروف أخرى . ومن الأسئلة التي يمكن أن تثار ولها صلة بهذا التدخل العلاجي ما يلي :

- هل يستطيع الطالب ضبط السلوك دون هذا الضبط الخارجي ؟
- ما هي الأساليب العلاجية الأخرى التي تم استخدامها لضبط السلوك ؟
- هل تم التحقق من إعداد وتنظيم مكان العزل (الإقصاء) بشكل مناسب ؟
- هل تم وضع إجراءات مناسبة لاستخدام العزل ، وهل تم اتباعها ؟
- هل سبق استخدام العزل مع هذا الطالب ؟ وما النتائج التي حققها ؟
- هل يمتلك المعلم التدريب والمهارات لاستخدام هذا الإجراء بشكل مناسب ؟
- هل يوجد أشخاص آخرون للمساعدة في تنفيذ ومراقبة هذا الإجراء العلاجي؟
- هل تم تقبل ودعم الإجراء من قبل العاملين الآخرين داخل المدرسة ؟
- هل تم فهم الإجراء واعتبر مقبولاً من قبل أسرة الطالب والمجتمع ؟

إن أي إجابة بالنفي لأي من هذه الأسئلة قد تعيق إستخدام العزل (الإقصاء) . إن مثل هذه الاعتبارات العملية والخلقية سوف تؤثر في إختيار واستخدام أي تدخل علاجي في برامج التربية الخاصة ، مع أن الأسئلة الخلقية قد تكون أكثر أهمية وخطورة في حالة التدخلات العلاجية التي تستخدم العقاب ، وإذا ما كانت مكروهة من قبل الطلاب .

إعداد البرامج التربوية الفردية

يعتبر البرنامج التربوي الفردي (IEP) السمة المركزية لأساليب التدخل العلاجية التي تستخدمها المدرسة مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات شخصية واضطرابات أخلاقية . ويتطلب القانون العام (٩٤ - ١٤٢) عدداً من الإجراءات

التي يجب تضمينها في البرنامج التربوي الفردي ، ومنها التقييم متعدد التخصصات ، ومشاركة العاملين في المدرسة ممن لهم صلة بتربية الطالب (المعلمون العاديون ، ومعلمو التربية الخاصة ، الإداريون ، الأخصائيون النفسيون ، وغيرهم من العاملين في مجال الخدمات المساندة) والوالدين أو أولياء الأمور ، وإقرار البرنامج من قبل جميع الأطراف المهتمة بأمر الطفل • ويعتبر البرنامج التربوي الفردي وسيلة لتنسيق وتخطيط ، ودعم ، وتنفيذ ، وإشتراك الممثلين من الأنظمة البيئية المختلفة التي يشارك فيها الطالب ، ومن المصادر التي تقدم معلومات متكاملة حول إعداد البرامج التربوية الفردية (فسكس ومانديل ، Fiscus and Mandell ، ١٩٨٣ ، ولوفيت ، Lovitt ، ١٩٨٠ ، وتيرنبل وآخرون ، Turnbull, et. al. ، ١٩٨٢) •

ويجب إعداد برنامج تربوي فردي لكل طالب يتم تشخيصه كمعوق ، وتتحدد حاجته لخدمات التربية الخاصة . ويجب أن يكتب البرنامج التربوي الفردي مرة في السنة على الأقل ، ويجب إعداده أيضاً حيثما تطلب البرنامج التربوي للطالب أية تعديلات جوهرية ، مثل تغيير الوضع التربوي . ويعتبر البرنامج التربوي الفردي الوثيقة التي تحدد واقع حاجات الطالب الخاصة ، وكيف تحددت تلك الاحتياجات ، وما الذي يميز برنامج الطالب ، وكيف سينفذ البرنامج الخاص •

ولسوء الحظ ، يتم النظر أحياناً للبرنامج التربوي الفردي كتشريع mandate يتطلب حفظاً للسجلات والأعمال الكتابية الأخرى ، مع أن ذلك ليس له فوائد وظيفية • ورغم ذلك ، فإن هدف البرنامج التربوي الفردي هو التأكد بأن البرامج التربوية الفردية قد أعدت على أساس من التقييم الصحيح ، وبأن جميع الأطراف ذات الصلة بأساليب التدخل التربوية الخاصة يشاركون في تخطيط برنامج مناسب ،

وأنه قد تم تقديم توجيهات مناسبة لإعداد البرنامج وتنفيذه ، وبأنه قد تم تحديد المسئوليات جيداً ، وباختصار يجب أن يقدم البرنامج التربوي الفردي الإطار العام للبرنامج الخاص .

ويمثل البرنامج التربوي الفردي التزاماً من قبل أولئك الأشخاص الذين يُعدّونه لتقديم التدخلات التربوية المناسبة لحاجات الطالب الخاصة . وللتأكد من ذلك ، يجب أن تنسجم هذه العملية مع العملية القانونية due process المحددة في القانون العام (٩٤ - ١٤٢) . وهكذا ، فإن تطوير البرنامج التربوي الفردي الرسمي يعتبر نتيجة محتملة لعملية التقييم التي تم استعراضها في الجزء الأول من الكتاب :

١ - ما يتم في غرفة الدراسة والمنزل من تعديلات .

٢ - أنشطة ما قبل التحويل .

٣ - التحويل لخدمات التربية الخاصة / الأهلية .

٤ - التحويل لخدمات التربية الخاصة / الوضع التربوي .

إن متطلبات العملية القضائية القانونية Due process لإعلام الوالدين والحصول على موافقتهم في مراحل متعددة تبدو أحياناً بأنها تضع العاملين في المدرسة ووالدي الأطفال غير العاديين في أدوار متعارضة . فمن المهم أن يدرك التربويون بأن الإجراءات الوقائية هذه تهدف إلى التقليل من مخاطر التعرف والبديل (الوضع) التربوي الخاطئ . وتقدم متطلبات العملية القضائية القانونية فرصة لتشجيع التعاون الفعال والهادف بين جميع أولئك المشاركين في إعداد وتنفيذ برامج التربية الخاصة . وفي الحقيقة ، فإن عملية تطوير البرنامج التربوي الفردي قد

تكون مهمة كالناتج التي تسعى إليها ، إذ تعتبر الوسيلة للعاملين في المدرسة وللأسر لتحديد الأهداف العامة للطالب والعمل على تحقيقها .

وبالطبع ، يستطيع الوالدان أن يلعبا دوراً مهماً في هذه العملية ، حيث أن خبرتهم الطويلة ، ومعرفتهم بأطفالهم تجعل منهم مفتاحاً للمصادر في إعداد البرنامج التربوي الفردي . فدعم الوالدين الذي يظهر خلال إعداد البرنامج التربوي الفردي يمكن أن يكون هاماً لنجاح تنفيذه . ولقد ذهب فرانك وود Frank Wood (١٩٧٣) إلى أن عملية إعداد البرامج التربوية للطلاب المضطربين سلوكياً يجب أن تكون قابلة " للتفاوض والتبرير " ، حيث يجب أن يجرى التفاوض والنقاش بين جميع الأطراف ذات العلاقة وكذلك تقديم التبرير للبرامج التي سيتم تقديمها .

ورغم أن متطلبات تشكيل لجنة البرنامج التربوي الفردي تختلف نوعاً ما من ولاية لأخرى ومن مقاطعة لأخرى ، إلا أنها عادة ما تشتمل على :

- والد (والدي) الطالب أو ولي (أولياء) أمره .
- ممثل الجهة التربوية المحلية إلى جانب معلم (معلمي) الطالب تكون مهمته الإشراف على تقديم برامج التربية الخاصة . حيث يجب أن يقدم هذا الشخص في اجتماع البرنامج التربوي الفردي الأولي تقريراً وتفسيراً لنتائج التقويم الشامل للطالب . وأحياناً يكون هذا الشخص الاختصاصي النفسي المدرسي أو إداري أو منسق التربية الخاصة ، ويخدم أيضاً كرئيس لاجتماع البرنامج التربوي الفردي ويحافظ على محاضر الجلسات .
- معلم (معلمي) الطالب ، فإذا استدعت حالة الطفل وضعه في المكان التربوي المناسب ، فمن المحتمل أن يكون أحد معلمي الطالب في الفصل العادي ، أما إذا كان الطالب يتلقى فعلياً خدمات التربية الخاصة ، فمن المحتمل أن

يكون هذا الشخص معلم التربية الخاصة الحالي للطالب • وفي جميع الأحوال لا بد أن يشارك المعلمون في إعداد البرنامج التربوي الفردي ما داموا سيتحملون المسئولية الأساسية لتنفيذ البرنامج •

أشخاص إضافيين ممن كانت لهم صلة بالطالب في الماضي ، أو من كانت لديهم خبرة متخصصة في إعداد البرامج التربوية ، أو ممن سيشاركون في تنفيذ البرنامج • فغالباً ما يشارك الاختصاصيون النفسيون ، والاختصاصي النفسي الكلينيكي ، والاختصاصيون الاجتماعيون ، وإداريو المدرسة ، والممرضون ، وغيرهم في هذه الاجتماعات • وقد لا تكون هناك ضرورة لحضور جميع أولئك الأفراد الاجتماع ، بل يكتفي بعرض تقاريرهم المكتوبة وتوصياتهم على الحاضرين • وقد يكون من المناسب مشاركة الطالب مباشرة في اجتماع البرنامج التربوي الفردي إذا رأى فريق البرنامج التربوي الفردي ذلك • وبالإضافة إلى ذلك ، قد يُحضر الوالدان في بعض الأحيان أشخاصاً من غير العاملين بالمدرسة ، مثل أعضاء آخرين من الأسرة وأخصائي نفسي مستقل ، ومحامي ، أو يتم إحضار التقارير التي كتبوها حول تقييم الحالة •

عناصر البرنامج التربوي الفردي

تشتمل وثيقة البرنامج التربوي الفردي على عدة أجزاء مطلوبة ، وتتمثل في العبارات التالية :

- مستوى الأداء الحالي •
- أهداف طويلة المدى •

- أهداف قصيرة المدى لكل من تلك الأهداف ٠
- خدمات تربوية خاصة وخدمات مساندة ، مواد ، وأساليب تعليمية ٠

مستوى الأداء الحالي

بناء على التقييم متعدد التخصصات الذي تم وصفه في الجزء الأول من الكتاب ، فإن المستوى الحالي لأداء الطالب يجب أن يُحدّد بدقة . وفي مناقشتنا للتقييم ، أوضحنا الإستراتيجيات البيئية للمسح (الفرز) ، والتعرف ، ومراقبة تغير السلوك ٠ إذ يجب جمع المعلومات باستخدام أدوات متعددة ، بما فيها الاختبارات الرسمية وغير الرسمية ، والمقابلات ومعلومات حول تاريخ الحالة ، وتحليل الموقف ، والملاحظة الرسمية ٠

وبالنسبة للطلاب الذين يعانون من مشكلات شخصية واضطرابات أخلاقية سواء كانت في الجانب الشخصي أو الإجتماعي أو الأكاديمي ، فلا بد من توضيح جوانب القوة وجوانب الضعف في عبارة مستوى الأداء الحالي ٠ فعلى سبيل المثال ، إذا كان الكلام غير المناسب talking out أحد الأسباب الأساسية التي تجعلنا نهتم بحالة طالب إسمه روبرت فإنه قد يتم تحديد ذلك ضمن بند جوانب الضعف في البرنامج التربوي للطفل ، ولا بد من تقديم الدليل على ذلك من خلال عملية التقييم الرسمي لتحديد حجم ومدى ذلك السلوك ٠ وفي هذه الحالة قد يكون كلاً من درجة تكرار ونوعية كلام روبرت موضع اهتمام ٠ فعينات الملاحظة المباشرة لسلوكه خلال أوقات معينة قد تشير إلى أنه يتكلم بمعدل ٣٠ مرة كل ٥٠ دقيقة ٠ وهكذا ، فإن نسبة الكلام هي ٦ر٠ في الدقيقة (٣٠ مرة كلام / ٥٠ دقيقة) ٠ وقد تشير معلومات إضافية يتم الحصول عليها من خلال الملاحظة بأن نسبة ٥٠٪ تقريباً

(نسبة ١٥ مرة في الساعة) من كلام روبرت قد تعتبر غير مناسبة في المدرسة ، حيث أنها تتألف من الشكوى والتهديد والتلميحات والتعليقات العدائية الموجهة نحو الطلاب الآخرين والمعلمين وغير ذلك ٠ وقد يثير ذلك استجابات لفظية غاضبة من قبل الآخرين ؛ وتشتيت للطلاب والمعلمين الآخرين ، وقد تؤدي أحياناً إلى المشاحنات ٠ وقد تُظهر ملاحظات الأقران أن كلام روبرت ينحرف كثيراً عن كلام زملائه ؛ حيث أن متوسط نسبة كلامهم نحو ٠١ر فقط في الدقيقة الواحدة ، وأن القليل جداً من ذلك الكلام يعتبر غير مناسب ٠

وبالإضافة إلى ذلك ، فبناء على تقارير مقدمة من قبل معلمي روبرت ومدير المدرسة ، فإن الكلام غير المناسب كان مشكلة مزمنة وأنها أصبحت أكثر سوءاً ٠ وقد أشارت تقارير والدة روبرت بأنها واجهت سلوكاً مشابهاً في المنزل مما كان يوقعها باستمرار في نزاع وخلاف مع الجيران في الحي ٠ وبناء على مثل هذا النوع من المعلومات ، فقد يستنتج فريق البرنامج التربوي الفردي بأن كلام روبرت يتدخل في أدائه التربوي ، ويسبب ازعاجاً وتهديداً كبيراً للآخرين ولذلك يعتبر ضعفاً سلوكياً أساسياً يتعين التصدي له في البرنامج التربوي الفردي ٠

ويبدو أن التعرف على جوانب الضعف لدى الطالب قد يكون أحياناً أسهل لفريق البرنامج التربوي الفردي من التعرف على جوانب القوة ٠ وبعد كل ذلك تم تحويل الطالب وتم تصنيفه رسمياً باعتباره من المضطربين سلوكياً على أساس المشاكل التي تم ملاحظتها وإدراكها ٠ إن التركيز على تلك المشاكل قد يعيق فريق التقييم متعدد التخصصات من التعرف على بعض مجالات القوة أو التحصيل ، فإذا لم تظهر جوانب قوة الطالب الاجتماعية والأكاديمية بوضوح ، فقد يفكر فريق البرنامج التربوي الفردي في ضوء جوانب القوة ذات العلاقة ٠ وهكذا ، فإن أداء

الطالب في بعض المجالات الأكاديمية قد يكون ذا علاقة قوية بأدائه في مجالات أخرى ٠

وقد يكون من المفيد أحياناً البحث عن عناصر القوة ضمن جوانب الضعف ٠ فعلى سبيل المثال ، في حالة طالب آخر يدعى هنري والذي اعتبر كلامه المتكرر والمستمر مشكلة ، فقد تكون طبيعة الكلام فعلياً عنصر قوة ٠ فمع أن كلام هنري يزعج طلاب الفصل ويسبب لهم الإزعاج ، إلا أن معظم تعبيراته اللفظية ليست مثيرة ومستفزة ، بل لها علاقة بما يدور في غرفة الدراسة ، وقد تعتبر مؤشراً على مشاركته في البرنامج التربوي ٠ ففي حالة هنري ، فإن تكرار كلامه قد يكون عنصر ضعف ، ولكن طبيعة كلامه قد ينظر إليه كعنصر قوة ٠

وكما أوضحنا في الجزء الأول من الكتاب ، فإن أي سلوك مشكل يجب أن تتم دراسته داخل إطاره البيئي ٠ ففي حالة روبرت السابقة ، فإن نسبة الكلام ٦ر٠ في الدقيقة ليست بالضرورة ضعفاً ، وأن ما يزيد عن ٩٩٪ من الوقت في أداء المهمة يعتبر بالضرورة عنصر قوة ؛ ومن ثم فإن التوقعات عن السلوك داخل بيئة الصف ، والمقارنات التي تتم مع سلوك الآخرين في ذلك الموقف يجب أن تؤخذ بالاعتبار ٠ فقد يكون التفاعل اللفظي غير الرسمي ممنوعاً بشدة في إحدى غرف الدراسة ، في حين يعتبر التفاعل اللفظي المعقول مسموحاً به في غرفة أخرى ؛ فإذا رأى الأقران بأن الكلام يعتبر غير مناسب إذا بلغ ٨ر٠ من الوقت في الدقيقة الواحدة ، حينئذ تصبح نسبة ٦ر٠ عنصر قوة ٠ وقد تعتبر نسبة الكلام صفر من الوقت في الدقيقة الواحدة ضعفاً ، لأنها لا تدل على تفاعل لفظي كافٍ مع الآخرين ٠ فنحن هنا لا نشير إلى أن " جميعها نسبية " ، وذلك لعدم القدرة على تجاهل ظروف الموقف في تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف ٠

ويجب أن تتضمن العبارة الجيدة في تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب أيضاً المعالجات التي تم تجريبها سابقاً ونسبة نجاحها ٠ ويرى معلمو الطلاب المضطربين سلوكياً بأن نمط هذه المعلومات ذو قيمة كبيرة للبرمجة التربوية ، مع أنها غالباً ما تكون غير متوفرة حين يوضع الطلاب في برامجهم (زيبل وآخرون ، Zeabl, et. al. ، ١٩٨١) ، ويعتبر الوالدان في بعض الأحيان مصادر مهمة في التعرف على جوانب قوة أو ضعف أطفالهم ، ويقدمون معلومات عن فاعلية الأساليب العلاجية التي استخدمت من قبل ٠ وإن رؤيتهم لما يمكن أن يحقق فاعلية خارج المدرسة يمكن أن يسهم أيضاً في تطوير أساليب التدخل العلاجية المستقبلية ٠

الأهداف طويلة المدى (الأهداف السنوية) Long-Term Goals

يتم تحديد الأهداف السنوية من خلال اشتقاقها مباشرة من عبارة مستوى الأداء الحالي ٠ إذ يجب تناول جميع أوجه الضعف التي تم تحديدها في هذه الأهداف ، ويجب وضعها وفق أولويتها ، وذلك بتناول الجانب الأضعف أولاً ، مع ملاحظة أنه ليس بالضرورة ان يؤدي كل ضعف لهدف محدد ، فقد يتناول هدفان أو أكثر ضعفاً واحداً ٠

ليست هناك طريقة واحدة لتحديد الأهداف التربوية المناسبة ، ولكنها قد تكون مفيدة لفريق البرنامج التربوي الفردي للتفكير في ضوء الكفايات الشخصية ، والاجتماعية ، والأكاديمية التي تنفع الطالب عبر فترة من الوقت وفي مواقف متعددة ٠ ويجب أن تتضمن الأهداف السنوية تقدير لجنة البرنامج التربوي الفردي لما يقدر الطالب على إنجازه في سنة واحدة ٠ ويجب أن تكون الأهداف السنوية

واسعة في مداها إلى حد معقول ؛ ولكنها محددة بدرجة كافية لتركز على مجال تعليمي واحد .

إن الهدف النهائي للمدرسة هو إعداد الطلاب ليكونوا قادرين على الأداء الوظيفي باستقلالية أكبر كراشدين وتحسين مدى كفايتهم الذاتية . ولقد اقترح براون وآخرون ، Brown, et. al. (١٩٧٦) استخدام " محك الأداء الوظيفي النهائي " مع الطلاب المعوقين بدرجة شديدة . إن مثل هذا التوجيه قد يساعد فريق البرنامج التربوي الفردي في التركيز على الأهداف التربوية الهامة التي تغطي المدى الكامل للطلاب الذين يعانون من مشكلات شخصية واضطرابات أخلاقية . ويجب التأكيد على أن يكون تخطيط المواقف التعليمية ، والمناهج ، وطرق تحقيق الأهداف في إطار " الأداء الوظيفي النهائي " مناسباً ووثيق الصلة ببرامج التربية الخاصة . ويؤكد ذلك ما ذهب إليه دونلان Donnellan (١٩٨٤ ، ص : ١٤٢) من أن أهداف البرامج التربوية للطلاب المعوقين يجب أن تشمل المشاركة الفاعلة ، والإنتاجية والاستقلالية في بيئات المجتمع المتنوعة الواسعة .

فالأهداف goals هي عبارات عامة لما يتفق فريق البرنامج التربوي الفردي على محاولة تحقيقه . وعادة ما يتم صياغتها بشكل إيجابي وذلك في ضوء ما يقدر الطالب على إنجازه . فعلى سبيل المثال ، فبدلاً من أن يكون الهدف طويل المدى " سوف يقلل روبرت من تهديده ، ومجادلته ، وتفاعلاته المثيرة والمستفزة مع الآخرين " ، فقد يكون الهدف " سوف يزيد روبرت من عدد تفاعلاته اللفظية المقبولة مع الآخرين " .

والقضية التي تعد موضع جدل وخلاف كبير في تحديد الأهداف السنوية تهتم بمستوى وضوحها ودقتها • فبعض الاهتمامات أكثر عرضة للوضوح والدقة من البعض الآخر • ومن التوجيهات التي ربما تفيد في هذا الخصوص ما يلي :

١ - يجب أن تقود الأهداف السنوية مباشرة إلى أهدف محددة objectives وقصيرة المدى •

٢ - يجب أن تكون الأهداف السنوية مفهومة ومتفق عليها من قبل جميع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي ، بما فيهم الوالدين •

الأهداف قصيرة المدى Short - Term Objectives

الأهداف قصيرة المدى هي عبارات محددة وقابلة للقياس لتحقيق الأهداف طويلة المدى • فكل هدف طويل المدى يتطلب على الأقل هدفاً واحداً قصير المدى ، وقد تكون له عدة أهداف قصيرة توضع وفق التسلسل الذي سوف يتم تحقيقه من خلالها • وكذلك يجب أن يتضمن كل هدف الظروف التي سوف يتم فيها أداء السلوك المرغوب ، وكذلك محك للأداء المقبول • أما وضع تواريخ محددة للإنجاز المتوقع لكل هدف قصيئر المدى فليس دائماً محدداً في البرنامج التربوي الفردي • وحيث أن كل هدف قصير قد يُبني على أهداف قصيرة سبق إنجازها ؛ فإن الصعوبة في إنجاز أحد الأهداف القصيرة قد يؤثر في الجدول المحدد مسبقاً • ويتم صياغة الأهداف القصيرة بحيث يمكن إنجازها خلال فترات من الزمن مثل أسابيع ، أو شهور ، أو فصول السنة الدراسية • فلو أخذنا حالة الطالب الذي يعاني من مشكلة الكلام المستمر بدون إذن ، على سبيل المثال ، فقد يمكن صياغة الأهداف التالية

كأهداف قصيرة المدى يتم أداؤها وفق التسلسل الـذي وردت عليـه ، وذلك لمواجهـة هذه المشكلة خلال عشرة أسابيع :

١ - خلال أداء الواجبات الصفية بشكل مستقل ، سـوف يرفـع روبـرت يـده علـى الأقل ٧٥٪ من الوقت حتى يحصل على إذن معلمته أندرس (معلمـة أطفـال مضطربين سلوكياً في فصل خاص) قبل الكلام .

٢ - خلال أداء الواجبات الصفية بشكل مستقل ، سـوف يرفـع روبـرت يـده علـى الأقل ٩٠٪ من الوقت حتى يحصل على إذن معلمته أندرس قبل الكلام .

٣ - خلال النقاش الجماعي في الدراسات الاجتماعية واللغـة الإنجليزيـة ، سـوف يرفع روبرت يده ويحصل على إذن قبل الكلام ٧٥٪ من الوقت ، وذلك فـي خمسة أيام متتالية .

٤ - سـوف يكتـب روبـرت قائمـة مـن عشـرة عبـارات إيجابيـة يمكـن أن توجـه للزملاء .

٥ - سـوف يذكر روبرت لفظياً عشرة عبـارات إيجابيـة يمكـن توجيهها لـلزملاء والمعلمين .

٦ - سوف يذكر روبرت لفظياً عشرين عبارة إيجابية على الاقـل يمكـن توجيهها للزملاء والمعلمين .

٧ - إذا أعطـي قائمـة مـن العبـارات المكتوبـة أو وجهت إليـه تعليمـات معينـــة ، فسوف يكتب روبرت استجابات لفظية إيجابية لكل واحد منها .

٨ - حين تقرأ المعلمة أندرس تعليمات وأوامر له ، سوف يقدم روبرت استجابات لفظية إيجابية لكل واحد منها .

٩ – سوف يشترك روبرت في عشر تفاعلات لفظية إيجابية في اليوم على الأقل مع المعلمة اندرس وزملائه في الفصل ·

١٠ – سوف يشترك روبرت في عشرين تفاعل لفظي إيجابي في اليوم علـى الأقل مع المعلمة أندرس وزملائه في الفصل ·

ويجب ان يكتب فريق البرنامج التربوي الفردي أهدافاً قصيرة مناسبة لحاجات الطالب المعروفة ، ويروا إمكانية تحقيقها وفق مستويات الأداء والفترة الزمنية المحددة · ويجب التنبيه الى ان إختيار الأهداف سواء طويلة وقصيرة المدى لا يجب أن يتم وفقاً لسهولة إنجازها ، ولكن لأنها تمثل كفايات مهمة يجب أن يكتسبها الطالب ·

إجراءات خاصة ، خدمات مساندة ، وأساليب فنية

يجب الإشارة في البرنامج التربوي إلى الإجراءات الخاصة Special Procedures لإنجاز الأهداف قصيرة المدى · ففي مثال " الكلام " السابق تتوفر عدة استراتيجيات ، بحيث يقوم فريق البرنامج التربوي الفردي بإختيار تلك الاستراتيجيات التي يعتقد أنها سوف تحقق فاعلية جيدة مع الطفل · فعلى سبيل المثال ، قد يُضم روبرت إلى لقاءات المجموعة في الفصل الخاص حيث يقود المعلم أو الاختصاصي الاجتماعي المناقشات حول علاقات الأفراد وتعاملهم مع بعضهم البعض · فبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية التي تتضمن النمذجة (التعلم بالنموذج) modeling ، والتكرار rehearsal ، والخبرة التطبيقية للتواصل اللفظي المناسب قد تستخدم مع روبرت ، وقد تسهم التغذية الراجعة المناسبة من المعلم ، وكذلك استخدام الرموز للأداء المناسب في تنمية مهارة الطالب الإجتماعية ·

وبالإضافة إلى ذلك ، فقد يتم إعداد أنظمة مراقبة المعلم والطالب لذاته لتسجيل عدد مرات وطبيعة (مثل موجب وسالب) الكلام خلال أوقات معينة في الفصل الخاص ، وقد يتم وضع النتائج في رسوم بيانية كي توضح لروبرت تقدمه باتجاه التفاعلات اللفظية الأكثر تقبلاً ، ويمثل العقد ثلاثي الأطراف استراتيجية أخرى ؛ حيث يضم كلا من الطالب ، والمعلم ، والوالدين ، ويقوم المعلم بمنح الطالب نقاطاً بناء على المعلومات التي يقوم المعلم أو الطالب بتسجيلها حول أدائه ، وكذلك يقوم الوالدان بتقديم امتيازات للطالب في المنزل حين يصل أداؤه إلى مستويات المحكات المحددة ،

أما الخدمات المساندة Support Services فهي تلك المصادر الإضافية التي تعتبر ضرورية من قبل فريق البرنامج التربوي الفردي وذلك لتنفيذ برنامج ناجح للطالب ، ولقد أعطت تعليمات تنفيذ القانون العام (٩٤ - ١٤٢) المدارس في إدارات التعليم بالمقاطعات المسئولية لتقديم الخدمات المساندة - إذا كانت ضرورية - وذلك لمساعدة الطفل المعوق على الانتفاع من التربية الخاصة ، وفي حالة الطلاب الذين يعانون من اضطرابات شخصية أو أخلاقية ، فقد تشتمل الخدمات المساندة على خدمات طبية لأغراض التشخيص أو التقويم ، بالإضافة إلى " الخدمات النفسية والإرشادية " (سجلات الحكومة الإتحادية ، Federal Reister , August 23 ، ٢٣ أغسطس ١٩٧٧) ،

ورغم ذلك فهناك جدل حول توسيع مسئولية المدرسة (وود ، Wood ، ١٩٨٥) ، ونظراً لأن المدارس لم تتعود على تقديم خدمات العلاج النفسي فيما مضى ، فقد أكد بعض التربويين على أن من واجب المدرسة تقديم هذه الخدمة (سميث ، Smith ، ١٩٨١) ، ومع أن المحكمة العليا في الولايات المتحدة

الأمريكية لم تتعامل مباشرة مع هذه القضية ، وكذلك لم يضع مكتب الولايات المتحدة لبرامج التربية الخاصة عبارة تشير إلى سياسة واضحة حول هذا الأمر ، فإن قرارات المحاكم الأدنى درجة قد دعمت بشكل عام توفير مدى كاملاً من الخدمات المساندة للطلاب المضطربين سلوكياً (جروسنك وآخرون ، Grosenick, et. al. ، ١٩٨٢) ، ومن هنا نجد أن بعض المدارس تقدم خدمات العلاج النفسي كخدمة مساندة أو تتحمل التكاليف المادية لتقديمها (وود ، Wood ، ١٩٨٥) .

وقد يقدم مرشدو المدرسة والاختصاصيون الاجتماعيون ، والاختصاصيون النفسيون أيضاً مساعدة للطلاب ، وذلك بحشد وتعبئة مصادر المجتمع لأنشطة الترفيه ، والإرشاد الأكاديمي ، والعلاج الطبي ، وغير ذلك من الخدمات . وتعتمد طبيعة هذه الخدمات بشكل كبير على حاجات الطالب ، والإمكانات ، ورغبة العاملين بالمدرسة على تقديمها . فإذا وافق فريق البرنامج التربوي الفردي على أن الخدمة المساندة ، (مثل الإرشاد الفردي) يعتبر ضرورياً وأساسياً لبرنامج التربية الخاصة للطالب ولا بد من تضمينه في البرنامج التربوي الفردي ، فإن من واجب المدرسة أن تقدم تلك الخدمة أو ترفع التكاليف المادية لتقديمها .

معلومات أخرى للبرنامج التربوي الفردي

بالإضافة للمعلومات السابقة يجب أن يحدد المسئولون عن التنفيذ كل جانب في البرنامج التربوي الفردي ، وكذلك التسلسل الذي سوف ينجز فيه كل جانب ، كما يجب وضع أسماء ، وتوقيعات أعضاء الفريق المشارك ، التي تشير إلى موافقتهم على البرنامج . وبالإضافة إلى كل ذلك يجب تحديد نموذج إيصال الخدمة (البديل

التربوي الخاص) بعبارة توضح مقدار مشاركة الطالب في البرامج العادية والخاصة .

ويجب أن تساعد كل من عملية البرنامج التربوي الفردي وناتجه على تنفيذ برنامج التربية الخاصة المناسب . فالبرنامج التربوي الفردي كعملية process يوفر الفرصة للمشاركة في المعلومات والأفكار ، وللوصول إلى درجة من الاتفاق حول الخطة التربوية المناسبة للطالب ، كما أنه يعبر عن التزام جميع أعضاء الفريق بالعمل لتحقيق الأهداف المنشودة . أما بالنسبة للبرنامج التربوي كناتج product ، فإن الوثيقة يجب أن تقود مباشرة لتنفيذ الإجراء العلاجي . وبالنسبة للمعلمين فإن تحديد الأهداف القصيرة ووصف الطرق التي سوف تساعدهم في تحقيق الأهداف ليست كبرامج الدروس اليومية ، ولكنها يجب أن توجه عملية إعداد خطط تلك الدروس .

مشاركة الطالب في البرنامج التربوي الفردي

في جميع الحالات ، لا يشارك الطالب مباشرة في إعداد البرنامج التربوي الفردي ، مع أن الطلاب يُدعون أحياناً للمشاركة في بعض الجوانب ، وحتى لو لم يشترك الطلاب مباشرة ، فنحن نرى أهمية إحاطتهم علماً عن اللقاء ، وتوضيح أغراضه ، وإتاحة الفرص لطرح الأسئلة والحصول طبعاً على استجابات . وقد يكون هذا صحيحاً مع الطلاب الكبار ممن يجب أخذ أفكارهم واهتماماتهم بعين الاعتبار من قبل فريق البرنامج التربوي الفردي ؛ فالطالب في حقيقة الأمر هو اللاعب الأساسي في البرنامج التربوي الفردي ، وغالباً ما تكون له رؤيته حول حاجاته التربوية . ومن الأهمية بمكان تواصل الاهتمامات والاعتبارات التي تساعد

في إعداد البرنامج ٠ ويجب أن تكون الرسالة الموجهة للطالب " نحن نعمل معاً لإعداد برنامج تربوي من شأنه أن ينفعك " وذلك بدلاً من " نحن الكبار نجتمع سراً لنقرر ما سوف نفعله لك " ٠

وبعد الاعداد المبدئي للبرنامج التربوي الفردي وبعد مراجعته السنوية ، فقد يكون من المناسب أيضاً مراجعته مع الطالب ٠ ويجب أن توضح مبررات تحديد جوانب القوة والضعف ، والأهداف طويلة المدى ، والأهداف قصيرة المدى ، والاجراءات الخاصة بأساليب تساعد الطلاب على فهمها ٠ وقد يكون من المفيد أن يعرف الطلاب عن البرنامج التربوي الفردي من قبل المعلم ، أو أي عضو آخر من أعضاء الفريق كالوالدين ٠ وقد يكون من المناسب أن يقوم المعلم ، والوالدان والطالب – حيثما كان ممكناً – بمراجعة البرنامج التربوي معاً ٠

إن مثل هذا الاجتماع قد يبرهن للطالب على أن هذا في الحقيقة تعاون بين الطلاب والكبار ، ويمكن أن يعزز إقرار الفريق بالدور الأساسي للطالب ٠

متصل الخدمات : الترتيبات الإدارية

The Continuum of Services : Administrative Arragnements

نموذج هرم البدائل (الأوضاع) التربوية The Cascade Model

بناء على تحديد الحاجات التربوية الخاصة للطالب ، يتعين على فريق البرنامج التربوي الفردي تحديد الوضع التربوي المناسب له ٠ كما أوضحنا سابقاً يجب أن تتضمن الوثيقة عبارة توضح النسبة المئوية من الوقت التي سوف يوضع فيها الطالب في برامج التربية العادية ٠ والنسبة المئوية هذه قد تمتد من صفر (وذلك

حين يعزل الطالب كلياً من البرنامج العادي) إلى ١٠٠٪ حين يُدمج الطالب كلياً في برنامج التربية العادية ٠ إن نموذج هرم البدائل التربوية Cascade Model أو متصل الخدمات (دينو ، Deno ، ١٩٧٠ ؛ ورينولدز ، Reynolds ، ١٩٦٢) الذي يتضمنه المربع رقم (٣ –٢) قد تم استخدامه ليوضح البدائل التربوية المحتملة ٠

ولقد حل نموذج متصل الخدمات محل النظام الذي نظر إلى البدائل التربوية العادية والخاصة كنظامين منفصلين ٠ أما البدائل التربوية في نظام الخدمات متصلة فتتضمن البرامج العادية أو برامج الدمج ، وقد تم التفريق بينها في ضوء درجة دمج الطالب المتضمنة في كل مستوى عبر سلسلة متصلة تبدأ من الأوضاع الأقل تقييداً (أو أكثر اندماجاً) إلى الأوضاع الأكثر تقييداً (أو أكثر عزلاً) ٠ ويرى دينو ، Deno (١٩٧٠ ، ص : ٢٣) " بأنه نظام يُسهل عملية مواءمة أسلوب العلاج للحاجات الفردية ؛ بدلاً من كونه نظام تصنيف للأطفال بصورة تجعل حالتهم متسقة مع الشروط الموضوعة طبقاً لمعايير المجموعة ، والتي قد لا تكون بالضرورة مناسبة لحالة كل طفل على حده " ٠ فكل مستوى في نموذج متصل الخدمات قد يكون بديلاً محتملاً للطلاب المضطربين سلوكياً ٠

ويعتمد نموذج متصل الخدمات على عدد من الافتراضات عند تطبيقه على الطلاب غير العاديين ، ومن بينهم أولئك الذين يعانون من مشكلات شخصية أو اضطرابات أخلاقية ؛ وأحد تلك الافتراضات هو أن بعض البدائل التربوية أكثر تقييداً من البعض الآخر ٠ ولقد استخدم مصطلح التقييد Restrictiveness عادة بحيث يرجع إلى درجة العزل أو الإقصاء من البرامج العادية أو برامج الدمج ؛ وطبقاً لوجهة النظر هذه فإن البرامج الأكثر عزلاً سوف تكون بالضرورة أكثر تقييداً ٠

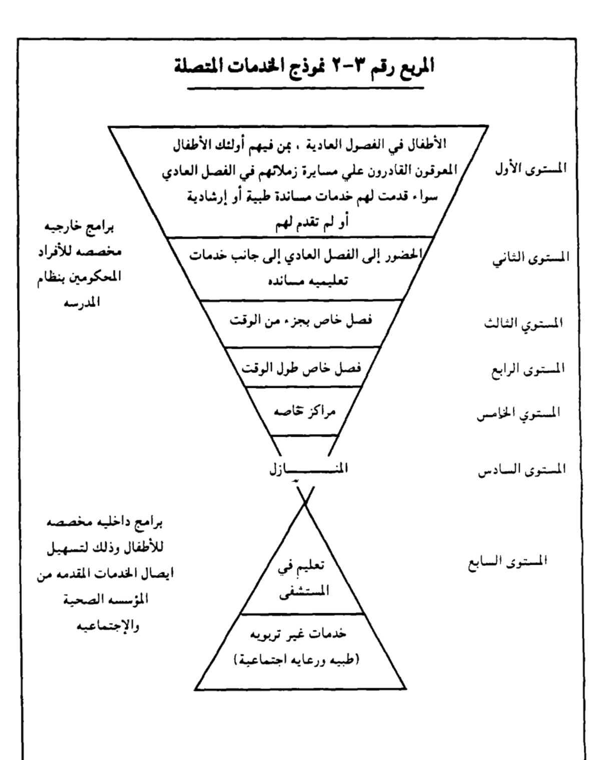
أما الافتراض الثاني فيتضمن أنه كلما كانت إعاقة الطلاب أكثر شدة ، فيجب أن يتم تقديم الخدمات لهم في بيئات أكثر تقييداً ، بينما كلما خفت درجة إعاقتهم أو كانت بسيطة أو متوسطة فيجب أن تتم خدمتهم في بيئات أقل تقييداً ٠ ويتضمن هذا الافتراض أيضاً الرغبة العامة للطلاب في التحرك باتجاه البدائل الأقل تقييداً ٠ إن مبدأ أقل البيئات تقييداً Least Restrictive Environment (LRE) يستند إلى هدف التطبيع normalization (ولفنسبيرجر ، Wolfensberger ، ١٩٧٢) الذي يتضمنه القانون العام (٩٤ - ١٤٢) ومحاضره ، والقانون العام (٨٩ - ٣٩٠) ٠ وهكذا ، فإن الفصول الخاصة داخل المدرسة تعتبر أكثر تفضيلاً مقارنة بأوضاع المؤسسات ، وإن الفصول العادية أفضل من الفصول الخاصة ٠

ويذهب الافتراض الثالث إلى أن حركة الطلاب عبر سلسلة الخدمات التربوية المتصلة يجب أن يكون بشكل منظم ومتسلسل ٠ فالطالب الذي تم وضعه في مركز داخلي يجب إعادة دمجه في مستويات أقل تقييداً من سلسلة الخدمات المتصلة ، حيث ينقل من البرنامج الداخلي إلى المدرسة الخاصة ، ومن المدرسة الخاصة إلى الفصل الخاص ، ومن الفصل الخاص إلى دمج جزئي في برامج المدرسة العادية مع وجود برنامج غرفة المصادر ، وفي النهاية من برنامج المصادر إلى الدمج الكامل في الفصل العادي أو برنامج الدمج مع تقديم الاستشارات المتخصصة .

محددات نموذج متصل الخدمات

لا تتوفر دائماً خدمات متصلة حقيقية لكثير من الطلاب الذين يعانون من مشكلات في الشخصية واضطرابات أخلاقية ، فغالباً ما تقدم لهم الخدمة من خلال

المربع رقم ٣-٢ نموذج الخدمات المتصلة



Source: E. Deno. "Special education as developmental capital, "Exceptional Children (1970) 37,235. copyright 1970 by the Council for Exceptional Children. Reprinted with permission .

بديل واحد أو بديلين فقط ، وبالرغم من وجود مستويات متمايزة في سلسلة الخدمات المتصلة ، إلا أن الافتراضات السابقة لا يتم مراعاتها دائماً • ولقد وجد بيترسون وآخرون ، Peterson, Et.al. (١٩٨٣) بأن شدة إعاقة الطالب الإنفعالية والسلوكية لا ترتبط بالضرورة بالمكان التربوي الذي يوضع فيه • فبعض الطلاب المضطربين سلوكياً بدرجة شديدة قد تم وضعهم في برامج أقل تقييداً ، في حين تم وضع بعض الطلاب ممن كان اضطرابهم السلوكي أقل في أماكن أكثر تقييداً • إن من أكثر البدائل تقييداً أو عزلاً مؤسسات إصلاح الشباب Youth Correctional Facility • ومع ذلك يوجد تباين واسع في الوقت الحاضر حتى في اعتبار الأطفال والشباب المحتجزين ضمن المعوقين (رذرفورد وآخرون ، Rutherford, et. al. ، ١٩٨٥) ، فبعض الولايات تعتبر هؤلاء الأفراد مضطربين سلوكياً أو انفعالياً ، وذلك بمقتضى وضعهم في المؤسسات في حين لا تعتبرهم ولايات أخرى كذلك •

وقد وجد بترسون وآخرون Peterson, et. al. (١٩٨٣) أيضاً بأن الطلاب الذين تم وضعهم في أماكن يُزعم بأنها أكثر تقييداً (مثل الفصول الخاصة) ليس بالضرورة أن يكونوا أقل دمجاً بالنسبة للبرامج العادية مقارنة إلى أقرانهم ممن تم وضعهم في الأماكن الأقل تقييداً (مثل برامج المصادر) • إذ يبدو أن كثيراً من برامج المصادر قد تكون أكثر تقييداً مقارنة بكثير من برامج الفصول الخاصة • وبالإضافة إلى ذلك ، فقد اتضح أن المعلمين في مستويات متعددة من سلسلة الخدمات المتصلة لا يستخدمون وقتهم بشكل مختلف • فبالرغم من اختلاف أدوار المعلمين مثلاً ، فقد وجد بترسون وآخرون (١٩٨٣) أن معلمي المصادر والفصول الخاصة يقضون كل أسبوع وقتاً متساوياً تقريباً في التقييم ، والتدريس ، والإعداد ، والتخطيط • وكان المجال الوحيد الذي ظهر فيه اختلاف كبير في هذين النموذجين

من نماذج إيصال الخدمة هو وقت التشاور Consulting مع المعلمين الآخرين والعاملين في مجال الخدمات المساندة • والمدهش في الأمر أن معلمي الفصول الخاصة قضوا وقتاً أكبر في التشاور وتقديم الإرشاد من معلمي المصادر (زابل وآخرون ، Zabel, et. al. ، ١٩٨٣) • إن أخذ هذه النتائج معاً بعين الاعتبار يشير إلى أن نموذج الخدمات المتصلة لا يطبق بصورة كاملة مع الطلاب المضطربين سلوكياً •

إن اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد البدائل التربوية لا يُبني دائماً على أساس المكان الأكثر ملاءمة للطالب ، ولكنه بدلاً من ذلك يعتمد على ما هو متوفر فيها ؛ حيث توجد كثير من العوامل التي تحدد توافر نماذج إيصال الخدمة • ففي المناطق الريفية على سبيل المثال ، فإن النسبة المنخفضة للطلاب المضطربين سلوكياً ، واتساع الرقعة الجغرافية وما يصاحبها من مشكلات في المواصلات ، وصعوبة توظيف المعلمين المدربين والاحتفاظ بهم ، وضعف التقبل الاجتماعي لمسميات معينة من شأنه أن يثبط ويعوق عملية التعرف وتقديم الخدمات للطلاب المضطربين سلوكياً (وود ، Wood ، ١٩٨٠) ، والمحصلة النهائية لذلك وجود طلاب لا تقدم لهم خدمات ، أو تقديم لهم خدمات بسيطة أو يتلقون أنماطاً أخرى من الخدمة • فقد يكون هناك تردد في تصنيف الطلاب كمضطربين سلوكياً إذا لم يكن هناك برامج كافية • إن أحد نماذج إيصال الخدمة الفاعلة (مثال ذلك البرنامج الذي يخدم عدداً كبيراً من الحالات مع تنوع مشكلات الطلاب) مثل برنامج المعلم الاستشاري أو المعلم المتجول ، قد يتم استخدامه وتوظيفه في هذا الصدد • ومع أن بدائل إيصال الخدمةَ هذه قد تكون مناسبة لبعض الطلاب المضطربين سلوكياً ، إلا أنها لا يمكن

أن تلبي الحاجات التربوية لكل طالب ؛ فبعض الطلاب قد يحتاجون إلى فصول خاصة أو مدارس خاصة تمتاز بتنظيم أكبر وبتوافر الخدمات المساندة المناسبة ٠

ولسوء الحظ فإنه في الأماكن التي لا يوجد بها متصل الخدمات ، أو يوجد نموذج واحد أقل تقييداً ، حينئذ فإن ذلك البرنامج يعد البديل الوحيد فقط المتاح للطالب الذي يعاني من مشكلات تعوقه عن الاستمرار في غرفة الدراسة العادية حتى مع تقديم بعض الدعم الاستشاري ، وبالتالي يتم وضعه في مكان أكثر تقييداً مثل مستشفى الولاية ، أو أي مؤسسة داخلية قريبة أو متاحة . وجدير بالذكر أن عدم الإلتزام بمتصل الخدمات لا يقتصر على المناطق الريفية فقط ؛ بل قد يحدث ذلك أيضاً في بعض المناطق الحضرية ؛ حيث توجد أعداد كبيرة من المعوقين ، قد يصعب توفير أماكن أقل تقييداً لهم وبالتالي يتم تجميعهم في فصول خاصة وهي أكثر تقييداً مما تتطلبه حالة كثير من هؤلاء الطلاب .

والافتراض الذي يقوم عليه نموذج متصل الخدمات ، هو أن ايصال الخدمات محكوم بالحاجات التربوية للطلاب التي تعتمد في العادة على شدة الإعاقة ٠ وفي الواقع نجد أن البدائل التربوية تتحدد أحياناً بالظروف الاقتصادية والسياسية ؛ فقد ساعدت بعض الأحكام القضائية منذ صدور القانون العام (٩٤ – ١٤٢) (بورد راولي ، Board V. Rowley ، ١٩٨٢) في تقوية الرأي القائل بأن البدائل والبرامج ليس بالضرورة أن تكون الأكثر ملاءمة ، ولكنها ببساطة توفر برنامجاً تربوياً ملائماً (وود ، Wood ، ١٩٨٥) ٠

ولا يعتبر تحديد البدائل التربوية المناسبة في العادة قراراً سهلاً حتى مع وجود مدى واسع من الخيارات ٠ إذ لا بد من مراعاة عوامل أخرى مثل مهارات وخبرات معلم (المعلمين) التربية الخاصة أو العادية ، ومدى ملاءمة وموقع

التسـهيلات ، وتقبـل الطـلاب الآخريـن (سـابرني وكوفمـان ، Sabornie and Kouffman ، ١٩٨٥) ، وكذلك توافر الخدمـات المسـاندة • ويجـب اتخـاذ قـرارات حول التكلفة النسبية وفوائد الأماكن التعليمية ؛ مثل سفر الطـالب فـترات طويلـة مـن الوقت بالأتوبيس لمدرسـة أو فصـل خـاص مقارنـة بمـا يتلقـاه مـن دعـم وخدمـة فـي مدرسة الحي • وحتى مع توافر بدائل قابلـة للتطبيـق ، فـإن علـى فريـق البرنـامج التربوي الفردي أن يراعي إيجابيات وسلبيات كل بديـل مـن تلـك البدائـل قبـل اتخـاذ القرار •

وقد دعا فرانك وود Frank Wood (١٩٨٥) أن تتخذ فرق البرنامج الـتربوي الفردي أسلوباً متحفظاً في وضع الطلاب المضطربين سلوكياً في أماكن أكثر عزلاً ، حيث أشار إلى محدودية الفوائد المترتبة على البرمجة الخاصة إلى جـانب مـا تلحقـه التسميات (الوصم بالإعاقة) والتوقعات من آثار مدمرة محتملة على الطالب • وقـد دافـع وود عـن التحـيز ضـد نقل removing الطـلاب مـن الـبرامج العاديـة حتـى يتـم تجريب جميع البدائل المعقولة •

وهناك بعض الأسباب التي من شأنها دعم هذا التحيز ، فبنـاء علـى مراجعـة الأبحاث حول فاعليـة الـبرامج الخاصـة للطـلاب المضطربيـن سـلوكياً ، فقد خلـص سكيبا وكاسي ، Skiba and Casey (١٩٨٥) بـأن الـبرامج تحـقق مكاسـب فـي الأداء الأكاديمي والاجتماعي ما دام الطلاب يلتحقون بهـا ، ولكـن ليـس واضحـاً كيـف يتـم تعميم هذه المكاسب لأوضاع بيئية ومدرسية أخرى ، وكيـف يمكن لها أن تستمر على المدى البعيد •

وعلى العكس من ذلك فهناك من يرى بأننا كنا أكثر تحفظاً في التعرف علـى الطلاب المضطربين سلوكياً ووضعهم في برامـج خاصـة ، وبـأن لدينـا رغبـة ملحـة

لإعادة هؤلاء الطلاب للدمج التربوي (كوفمان وآخرون ، Kauffman, et. al. ، ١٩٨٤) ، لذلك فهم يرون بأننا غالباً ما نسيء للطلاب العاديين ، ونلحق الضرر بهم ، وذلك بإعاقة برامجهم التربوية ٠ ولكن حل هذه المعضلة بإعطاء الحق لتعليم الطلاب المضطربين سلوكياً مع الطلاب العاديين (غير المضطربين سلوكياً) يعتبر أمراً مزعجاً وشاقاً ٠

ومن أجل اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد البدائل التربوية الخاصة بالطلاب المعوقين بدرجة شديدة ، اقترحت آن دونلان ، Ann Donnellan (١٩٨٤) " محك الافتراضات الأقل خطورة " Criterion of Least Dangerous Assumptions ٠ ونحن نعتقد بأن هذا المحك قد يكون صادقاً بدرجة كافية لجميع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات أخلاقية أو شخصية ٠ ويؤكد هذا المحك على أنه حين تتوافر عدة برامج بديلة ؛ فيجب أن يتم اتخاذ القرارات لمصلحة الطلاب ، وذلك باختيار البديل الأقل ضرراً لهم ، ويستند هذا المبدأ إلى الافتراضات التالية :

- من الأفضل دائماً وضع الطلاب في البيئات الأقل عزلاً بدلاً من الأكثر عزلاً ٠
- إن تفاعل الطالب في مجموعة متجانسة أفضل من تفاعله في مجموعة غير متجانسة ٠
- التربية يجب أن تحدث في المواقف الطبيعية أو في أماكن أخرى غير المدرسة ، كما تحدث في المدرسة أو في المواقف المصطنعة artifical ٠
- التدريب الذي يستخدم الأحداث السابقة واللاحقة التي تحدث بشكل طبيعي ، أفضل من التدريس الذي يستخدم استراتيجيات مصطنعة ٠

وبالرغم من ترددنا العام عند وضع الطلاب في مواقف تربوية أكثر تقييداً ، فإننا نرى بأن بعض ملاحظات كوفمان ، Kauffman (١٩٨٤) ووليام مورس ، William Morse (١٩٨٤) يجب مراعاتها والأخذ بها • إلا أن التفسيرات المتعارف عليها لمصطلح التقييد طبقاً لنموذج " متصل الخدمات " ليست صادقة دائماً بالنسبة للطلاب المضطربين سلوكياً • فالتقييد لا يتحدد فقط من خلال البعد عن البرنامج العادي أو الدمج ؛ فقد نجد بعض الفصول العادية أكثر تقييداً ، من حيث أنها قد تقيد نمو الطفل الاجتماعي والإنفعالي ، وذلك مقارنة ببعض برامج الفصول الخاصة أو الداخلية • وبالتالي فإن الاهتمام الأساسي الذي يتعين على فريق البرنامج التربوي الفردي التركيز عليه يتمثل في إعداد البرنامج التربوي الذي يبدو أنه الأكثر ملاءمة لتلبية حاجات الطالب الفردية ؛ حيث أن مكان تنفيذ البرنامج التربوي لا يجب أن يكون أكثر أهمية من محتويات البرنامج نفسه ، ، وكيف سيتم تنفيذه •

الإستبعاد التأديبي Discplinary Exclusion

إن سياسات إستبعاد الطلاب لأسباب تأديبية توجد في معظم النظم المدرسية ، وعادة ما يأخذ الإستبعاد التأديبي شكل حرمان مؤقت (تعطيل) Suspension أو طرد (إخراج) Explusion الطالب من الفصل العادي • ويرجع الحرمان أو التعطيل إلى إستبعاد مؤقت للطالب نتيجة لوضع طارئ ، وعادة ما يكون لفترة قصيرة نسبياً (من ثلاثة إلى عشرة أيام) ، مع أن سلسلة من إجراءات الحرمان التي تشتمل على إجراءين أو أكثر من الحرمان المتكرر قد يستخدم أحياناً • أما الطرد فيتضمن إستبعاد الطالب من المدرسة لفترة أطول نتيجة إزعاج شديد ، أو تهديد ، أو سلوك خطر تجاه الطلاب الآخرين أو المعلمين • فالطرد قد

يكون لفترة محددة من الوقت لكنها أطول (مثل بقية العام الدراسي) ، أو دائماً ، أو لفترة غير محددة ٠

ولقد ناقش جروسنك وآخرون ، .Grosenick, et. al (١٩٨٢) التطبيقات القانونية لهذه الإجراءات مع الطلاب المعوقين بمن فيهم أولئك الذين يعانون من اضطرابات سلوكية شديدة ٠ فقد راجعوا التشريعات الاتحادية والأحكام الصادرة عن المحاكم بخصوص بعض الحالات التي تناولت الإستبعاد التأديبي ٠ فالقانون العام (٩٤ – ١٤٢) على سبيل المثال طلب بشكل محدد تربية عامة مناسبة ومجانية لجميع الأطفال في أقل البيئات تقييداً ، كما أوضح أيضاً بأن أي تغيير في وضع الطالب يتطلب اجراءات وقائية ٠ وقد تناولت القوانين الاتحادية الأخرى مثل الجزء ٥٠٤ من القانون العام (٩٣ – ١١٢) (قانون التأهيل لعام ١٩٧٣) بشكل محدد عدم قانونية إستبعاد الأفراد المعوقين من الحصول على أي منفعة لأي برنامج يتم دعمه من قبل الحكومة الاتحادية وذلك بما يتناسب مع إعاقتهم ٠ ومع أن بعض الولايات لديها تشريعات تتعلق بالإستبعاد التأديبي ، إلا أن القوانين الإتحادية لها الأولوية على تلك التشريعات ٠

وطبقاً لتحليل أجري من قبل المختصين في المركز الوطني للقانون والتربية عام ١٩٨٠ National Center for Law and Education ، فإن حرمان أو إستبعاد الطلاب الذين تم تصنيفهم كمعوقين ، بالإضافة إلى أولئك الذين تم تحويلهم للتقييم قد يكون غير قانوني للأسباب التالية (جروسنك وآخرون ، ١٩٨٢ ، ص ص : ١٠ – ١١) ٠

١ – الحق في الحصول على تربية عامة مناسبة ومجانية ، والتي تشمل برنامجاً تعليمياً تم إعداده خصيصاً ليلبي حاجات الطلاب الفردية ٠

٢ - إن الحق في أي تغيير للبديل التربوي يحدث فقط عبر الاجراءات المنصوص عليها قانوناً ٠

٣ - الحق في الحصول على تربية في أقل البيئات تقييداً مع أقصى درجة من التفاعل مع الأقران العاديين (غير المعوقين) ٠

٤ - الحق في استمرار البديل التربوي الحالي خلال النظر في الدعوى ، وعقد جلسات المحكمة ، أو خلال أي إجراءات تتعلق بالتعرف ، والتقييم ، أو المكان التربوي للطفل ، أو تقديم تربية عامة مناسبة مجانية ٠

٥ - الحق في عدم الإستبعاد ، أو الإهمال ، أو الحصول على الخدمات ، أو التحيز ضد أي طفل بسبب إعاقته سواء الظاهرة أو تلك التي يتم إستنتاجها .

وقد وجدت معظم القرارات الصادرة عن المحاكم بخصوص بعض الحالات المتعلقة بالإستبعاد التأديبي للطلاب المعوقين ، بأن السلوك غير المرغوب (المؤذي والضار) الذي يؤدي إلى الإستبعاد له علاقة بإعاقة الطفل ٠ ففي حالة الطلاب المضطربين سلوكياً بدرجة شديدة ، فقد رأى جروسنك وآخرون أنه من المستحيل فصل السلوك غير المرغوب عن حالة الإعاقة ٠

فهل هذا يعني بأن الطلاب المضطربين سلوكياً لا يمكن إستبعادهم من المدرسة بغض النظر عن سلوكهم ؟ إن كثيراً من الحالات التي استشهد بها جروسنك وآخرون أشارت إلى أن الإستبعاد هو خيار محتمل في الحالات الطارئة تحت ظروف قاهرة ٠ فالإستبعاد قد لا يزيد عن ثلاثة أيام ، وأن الخدمات التربوية يجب أن تستمر خلال هذه الفترة ٠ أما إذا استخدم الإستبعاد التأديبي أكثر من ثلاثة أيام ، فإن تغيير وضع الطالب يتطلب الإجراءات الوقائية التالية :

١ - ورقة مكتوبة للوالدين تحيطهم علماً بالتغيير مسبقاً ٠

٢ – إعادة تقييم البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل لجنة برامج فردية مناسبة ٠

٣ – إعطاء الفرصة للوالدين لرفع دعوى قضائية إذا اعترضوا على تغيير البديل التربوي ٠

وبعبارة أخرى ، فإن القرارات التي تتضمن أي إستبعاد طويل المدى ، بما في ذلك الحرمان من المدرسة ، أو الوضع في برنامج يعتمد على إيصال الخدمة في المنزل ، يتطلب إتخاذ إجراءات قانونية في هذا الصدد ٠

ولقد استنتج جروسنك وآخرون (١٩٨٢) بأن الإستبعاد التأديبي إنما هو وسيلة تأديب مناسبة مع الأطفال المعوقين فقط إذا تم وضعها ضمن البرنامج التربوي الفردي للطالب ، وعندما لا يؤدي الحرمان إلى توقف كامل أو دائم للخدمات التربوية ٠

إعادة التكامل : التخطيط وتسهيل الحركة عبر متصل الخدمات

حيث أن الهدف التربوي الأساسي للطلاب المضطربين سلوكياً هو زيادة القدرة على المشاركة في أقل البيئات تقييداً ، فمن الأهمية بمكان أن يتم التخطيط والتنفيذ لإعادة التكامل Reitegration بدقة وعناية ٠ فتحريك الطالب باتجاه البديل الأكثر تقييداً ، والأكثر عزلاً غالباً ما يتم التخطيط له بعناية ودقة تفوق كثيراً ما يتم عند الحركة بالاتجاه الآخر ٠

إن تحديد استعداد الطالب لتغيير البديل ليس دائماً أمراً سهلاً ٠ فأداء الطالب الجيد نسبياً في البيئة الأكثر تقييداً ، كالمدرسة الخاصة أو الفصل الخاص ، ليس بالضرورة مؤشراً لقدرة الطالب على الأداء في المواقف الأقل تقييداً ٠ إن أحد التحديات التي تواجه البرامج الخاصة في أي مستوى من مستويات نموذج متصل الخدمات ، يتمثل في تقديم المساندة الضرورية التي تسمح للطالب بالنجاح ، ويتخلص في النهاية من الاعتماد على تلك المساعدة والدعم ٠

ويجب أن توفر البدائل التربوية الخاصة وسطاً (بيئة) علاجياً يساعد الطلاب على النجاح والنمو ، ويساعدهم كذلك على الانتقال إلى ما هو أبعد من الاعتماد على المساعدة والدعم ٠ وبالطبع فإن هذا ليس مهمة سهلة ، إذ يتطلب اعداداً سلوكياً وأكاديمياً لعلاج مشكلات الطالب التي سوف تعيق إعادة تكامل الطالب بنجاح ، ويتطلب أيضاً تخطيطاً دقيقاً لعملية النقل ، وذلك بإعداد كل من الطالب والبيئة التي سوف تستقبله بصورة جيدة ٠

إعداد الطالب Preparation of the Student

يجب أن تكون إعادة التكامل عملية نقل تدريجي ، وذلك رغم المحددات الموجودة في نماذج إيصال الخدمة المتوفرة قد تعيق هذا الأمر أحياناً ٠ وفي دراسة حديثة هدفت إلى فحص إعادة تكامل المضطربين سلوكياً في ولاية جورجيا ، وجد سوان وآخرون ، Swan, et. al. (١٩٨٧) ، أن ثلث الطلاب المضطربين سلوكياً ، قد تم نقلهم مباشرة من برامج عزل شديدة إلى الفصول العادية ٠ وفي الواقع فإنه يقدم كل مرحلة من مراحل إعادة التكامل يجب أن تتضمن تحديات يستطيع الطالب التغلب عليها ٠ وقد فشل معظم الطلاب المضطربين سلوكياً في التكيف بطريقة أو

بأخرى ضمن برامج التربية العادية ٠ وبالتالي فهم في الحقيقة غير مستعدين لترك البرنامج الخاص الذي وجدوا فيه الرعاية والاهتمام ، وساعدهم في تحقيق نجاح أكاديمي كبير ، ومكنهم من تحسين سلوكهم المنحرف ، وحصلوا من خلال ما يوفره النظام الخارجي للبرنامج على دعم أكبر لسلوكهم المدرسي ؛ حيث تقلصت الفرص البيئية التي تعرضهم للوقوع في المشاكل .

إن إعداد الطالب لإعادة التكامل أو للتحرك في أي اتجاه عبر متصل الخدمات يجب أن يكون جزءاً من البرنامج الخاص ٠ فالرسالة التي يجب إيصالها للطلاب هي أن الهدف الأساسي للبرمجة الخاصة هو إعدادهم لإعادة التكامل ٠ ويجب أن يتم النص على هذا التوقع بشكل رسمي في البرنامج التربوي الفردي ، وذلك من خلال عبارات تتضمن محكاً لإعادة التكامل ٠ ويجب أن يكون هذا التوقع جزءاً ضمن أساليب التدخل العلاجية للمجال الأكاديمي والاجتماعي الذي يقوم بتطبيقه وإيصاله عادة للطلاب معلمو التربية الخاصة وغيرهم من العاملين ٠

ويمكن إيصال التوقعات أيضاً من خلال محتوى البرنامج الخاص ، ويجب أن يتم تحديد ما يجنيه الطلاب من امتيازات ومسئوليات في ضوء نظام من المستويات داخل البرنامج (براتن ، Braaten ، ١٩٧٩ ، ١٩٨٢) ، وحيثما حقق الطلاب مستوياتٌ أكثر تقدماً من التوقعات الشخصية والاجتماعية والأداء الأكاديمي ، تزداد الامتيازات وتقل الضوابط الخارجية ٠ فعلى سبيل المثال ، ففي مدرسة متوسطة خاصة للطلاب المضطربين سلوكياً تقع في توبيكا بولاية كانساس يتم تصعيد الطلاب من الفصول الخاصة إلى برنامج مقسم إلى دوائر (شعب) أكثر عادية more normalized departmentlized program ، وذلك حين يحصلون باستمرار على عدد محدد من النقاط وفق نظام الرموز الذي تستخدمه المدرسة ،

ويشبه البرنامج المقسم إلى دوائر أقل تقييداً العملية القائمة في المدرسة الثانوية العادية في كثير من الجوانب ، إذ يسمح للطلاب بحركة أكبر ، وإشراف أقل ، وامتيازات أكثر مما يوفره برنامج الفصل الخاص . وحين يبرهن الطلاب بشكل ثابت ومستمر على مستويات عالية من الأداء الأكاديمي والسلوكي في البرنامج المقسم إلى دوائر ، يصبحون مؤهلين لإعادة التكامل في برامج المدرسة العادية .

وقد أوضحت عدة نماذج من برامج إعادة التكامل ضرورة إعداد كل من الطالب والبيئة المستقبلة لإعادة التكامل . ولقد أكدت البرامج التي سوف نستعرضها في نهاية هذا الفصل والمتمثلة في غرفة الدراسة المنظمة هندسياً (هويت وتيلور ، Hewett & Taylor ، ١٩٨٠) ، والعلاج النمائي (وود ، Wood ، ١٩٧٥ ، ١٩٨٦) ، ومشروع إعادة التربية (هوبس ، Hobbs ، ١٩٧٨ ؛ لويس ، Lewis ، ١٩٧٥) التي سبق ذكرها على إجراءات إعادة التكامل .

ولقد ناقشت مسكت وبوند ، Muscot and Bond (١٩٨٥) حديثاً عدة جوانب مهمة في إعادة تكامل الطلاب المضطربين سلوكياً ، وهي :

- تحديد أهداف العلاج .
- التخطيط للتأكد من نقل التدريب من برنامج لآخر .
- تحسين إتجاهات وتدريب المعلمين المستقبلين للطلاب .
- التحديد والتنسيق بين أنظمة إيصال الخدمة .
- توفير برامج تدريب على المهارات الاجتماعية .

وتتمثل الخطوة الأولى في التخطيط لإعادة التكامل ، في تحديد المحك السلوكي ، والاجتماعي ، والأكاديمي الفاعل الذي يتم استخدامه لتحديد استعداد كل طالب لإعادة التكامل . فلو أخذنا المشكلات التي سبق أن استشهدنا بها ، والمتعلقة

بتعميم الأداء المرغوب (الجيد) من برامج خاصة لبرامج عادية ، فمن الأهمية بمكان استخدام استراتيجيات من شأنها أن تعمل على تعميم السلوك المرغوب ودعمه . فالاستراتيجيات المقترحة في الفصلين الأول والثاني من هذا الجزء ؛ مثل تخفيف جداول التعزيز ، واستبعاد التعزيز الخارجي تدريجياً ، وتحريك الطلاب باتجاه مراقبة الذات وضبط السلوك ذاتياً ، والتدريب ، والخبرة ، وتقييم المهارات الاجتماعية في مواقف متعددة ، تمثل بعض الأساليب الواعدة لإعداد الطلاب لإعادة التكامل .

ولتشجيع تعميم السلوك المرغوب أوصت جوديت جروسنك ، Judith Grosenick (١٩٧١) بتقديم خبرات داخل البرامج الخاصة تجعلها قريبة أو مرآة لتلك الخبرات الموجودة في الفصول العادية ، ومن بين اقتراحاتها :

- وضع الفصول الخاصة ضمن الفصول العادية بدلاً من عزلها .
- إستخدام ترتيبات عادية للأثاث بدلاً من ترتيبات تعمل على عزل الطلاب في غرفة الدراسة .
- إستخدام نفس المواد التعليمية أو شبيها لها قدر الإمكان .
- إستخدام منهجاً شبيهاً بالمنهج المستخدم في الفصول العادية .
- إستخدام أنظمة تقدير متشابهة .
- إشتراك الطلاب في برامج المدرسة ، وفي أنشطة المنهج الإضافية وفي الاجتماعات .
- إدخال أنشطة في المناهج الخاصة تشجع على ضبط النفس ، وعلى عادات الدراسة المستقلة .
- إستخدام أسلوب التدريس الجماعي group instruction حيثما كان ممكناً .

- جعل الطلاب على ألفة بالروتين والتوقعات في البرامج العادية ٠

إعداد البرنامج المُستقبل Preparation of the Reciving Program

يعتبر إعداد المدرسة المستقبلة بما فيها المعلمون ، والإداريون ، والعاملون الآخرون ، والطلاب عاملاً آخر لنجاح إعادة التكامل ٠ ولكن غالباً ما تكون مشاركة التربويين العاديين من المعلمين والإداريين والعاملين في تقديم الخدمات المساندة محدودة ، وفي حدودها الدنيا في تلك العملية ٠ وقد وجدت دراسة واسعة لجروسنك ، Grosenick ، (١٩٨٢) شملت نحو ٩٠٪ من المقاطعات ، أن مشاركة معظم المعلمين العاديين في إعادة التكامل بسيطة ومحدودة ٠ وقد ينحصر دور معظم المعلمين العاديين في المقاطعات فقط في تقبل فلسفة برامج الإضطرابات السلوكية التي يعملون بها ٠

ويعتبر الطلاب المضطربون سلوكياً كمجموعة من بين أقل فئات الإعاقة تقبلاً من قبل معلمي الفصول العادية (ميلر وآخرون ، Miller, et. al. ، ١٩٨٣ ؛ وود ، Wood ، ١٩٨٥ ؛ وفاك وكيرست ، Vacc and Kirst ، ١٩٧٧ ؛ وزابل ، Zabel ، ١٩٧٨ ؛ ووليامز والجوزاين ، Williams and Algozzine ، ١٩٨٠) ومن قبل الأقران العاديين (سابورني وكوفمان ، Sabornie and Kauffman ، ١٩٨٥) ٠ ويعتبر موقع فصول الإضطرابات السلوكية في مكان بعيد عن الفصول العادية مؤشراً على عدم تقبل الطلاب المضطربين سلوكياً ، وذلك مقارنة بالبرامج الخاصة لصعوبات التعلم والقابلين للتعلم من المتخلفين عقلياً (ماك دانيل وآخرون ، McDaniel, et. al. ، ١٩٨٢) ٠

وهكذا فليس مستغرباً أن يعود نحو ٢٠٪ فقط من الطلاب المضطربين سلوكياً من البرامج الخاصة إلى الفصول العادية كل عام (جروسنك ، Grosenick ، ١٩٨٦) . إن عدم تقبل الطلاب المضطربين سلوكياً مع وجود دليل على عدم مشاركة المعلمين العاديين في تخطيط البرامج وإعادة التكامل ، وعدم دعمهم للفلسفة التي يقوم عليها برنامج الإضطرابات السلوكية ... كل ذلك يشير إلى ضرورة أن يسعى معلمو التربية الخاصة إلى حث المعلمين العاديين على الإشتراك بفاعلية في إعادة التكامل .

وقد تم اقتراح العديد من الاستراتيجات الموجهة للبرامج المستقبلة ، وذلك لتسهيل عملية إعادة التكامل (هيرش وولكر ، Hersh and Walker ، ١٩٨٢ ؛ وكوفمان وآخرون ، Kauffman, et. al. ، ١٩٨٤) ، وقد أوضح هيرش وولكر هذه الخطوات على النحو التالي :

١ - تحديد المعايير الاجتماعية والسلوكية وتوقعات المعلمين العاديين قبل التكامل .
٢ - إتخاذ إجراءات تساعد في تحقيق تطابق بين الاهتمامات الاجتماعية والسلوكية للمعلمين المستقبلين ، والاهتمامات الاجتماعية والسلوكية للطلاب الذين أعيد تكاملهم .
٣ - تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية والسلوكية بما يتناسب مع متطلبات البيئة المستقبلة .
٤ - متابعة البرنامج المستقبل ، وذلك بتقديم إرشادات مستمرة .
٥ - تطبيق إجراءات لتدريب المعلمين والإداريين المستقبلين للتعامل مع سلوك الطالب ، وتعليمه بأقل دعم ممكن وذلك بعد فترة التكيف الأولية .

ولقد دمج ماسكوت وبوند ، Mascott and Bond ، (١٩٨٥ ، ١٩٨٦) هذه الاستراتيجيات في برنامج نقل تعاوني بين مركزين للعلاج الداخلي Residental Treatment Centers (RTC) ، ومدرسة عادية في ولاية أوريجون الأمريكية . ولقد استخدموا نظام مستويات البرنامج المطور في مدرسة ثانوية خاصة بولاية منسوتا للمراهقين من المضطربين سلوكياً بدرجة شديدة (براتن ، Braaten ، ١٩٧٩ ، ١٩٨٢) . ولقد كانت عملية النقل بين مراكز العلاج الداخلي أو غيرها من المراكز الداخلية تعتمد على المجازفة والمخاطرة hazardous ، حيث كان يتحتم على الطلاب محاولة التكيف ليس فقط مع البيئة المدرسية الجديدة ، ولكن أيضاً مع منزل ومجتمع جديد . وهكذا ، فإن إشتراك الوالدين ، والمجتمع والمؤسسات الأخرى التي تقدم الدعم والمساندة ، إلى جانب البرامج المدرسية المُرسِلة والمُستقبلة تعتبر عناصر هامة جداً لنجاح عمليات النقل transitions .

ومن المهم أن نبدأ إعداد كل من الطالب والبرنامج المستقبل جيداً تمهيداً لأي تغيير في البديل التربوي . إذ يحتاج الطلاب إلى فرصة للتكيف نفسياً لترك المكان الحالي والدخول في بيئة جديدة . وليس من المستغرب أن يحدث نكوص لبعض الطلاب من خلال ممارسة لأنماط السلوكيات القديمة غير المرغوبة عندما يجبروا على التغيير . فقبل التغيير الحقيقي ، يمكن أن يؤخذ الطالب في زيارة للفصل والمدرسة الجديدة ليلتقي مع المعلمين الجدد ، والإداريين ومقدمي الخدمات المساندة . ويمكن إعطاء الطالب معلومات حول البرامج ، والروتين ، والتوقعات الأخرى ، ليصبح على ألفة بالمكان الجديد . ويفضل أن يرافق المعلم المرسل أو منسق عملية نقل الطالب والوالد (الوالدان) في هذه الزيارة .

ومن جهة أخرى يتعين على المعلمين ، والإداريين في البرنامج المستقبل وحتى الأقران أن يُعِدوا أنفسهم أيضاً للإضافة الجديدة . فالمعلم على وجه الخصوص ، يجب أن يراعي التعديلات التي سوف تكون ضرورية للبرامج ، ويجب أن يوضح خطط تنفيذ البرنامج التربوي الفردي مع مقدمي الخدمات المساندة ، ويجب أن يتشاور مع ممثلي البرنامج المُرسِل حول الجهود العلاجية السابقة ، ويجب أن يخطط مناهج أكاديمية واجتماعية للطالب الجديد . وحين يتم إنجاز هذه الاستعدادات ، فمن المرجح أن يحقق الطالب نقلاً ناجحاً .

إختيار البرنامج

إن إختيار الأوضاع التربوية التي من المرجح أن تتيح للمعلمين والطلاب الذين تم إعادة تكاملهم تحقيق النجاح فيها ؛ قد لا يكون صعباً إذا توافرت بدائل كثيرة يمكن الإختيار منها ، وعادة ما يكون هناك إلزام بالبدائل المحتملة . ومع ذلك ، فإن معظم معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً ذكروا وجود أكثر من خيار واحد للأماكن المحتملة التي يتم إعادة التكامل فيها . وعلى فريق البرنامج التربوي الفردي أن يقرر أفضل الشروط المتوفرة في البدائل التربوية المتاحة للطالب .

ويرى معلمو التربية الخاصة للطلاب المضطربين سلوكياً أن هناك عدة عوامل يمكن أن تكون مهمة في إختيار البديل الذي تتم إعادة التكامل فيه . ويمكن ترتيبها وفق درجة أهميتها كالتالي (بترسون وآخرون ، Peterson, et. al. ، ١٩٨٦) :

- رغبة المعلم ومهارته في تعديل المنهج .
- درجة إعداد وتنظيم غرفة الدراسة .

- علاقة المعلم الخاصة بهذا الطالب ٠
- شخصية المعلم ٠
- مستوى المنهج والمواد التعليمية ٠
- فاعلية المعلم في استخدام أساليب ضبط السلوك ٠
- عدد الطلاب في غرفة الدراسة ٠
- عدد الطلاب الذين تم دمجهم في غرفة الدراسة ٠
- تدريب المعلم على عملية تكامل الطلاب ٠
- موقع غرفة الدراسة والاقتناع بها ٠

وكما تشير هذه المؤشرات ، فإن العوامل المتصلة بمهارات المعلم المستقبل وسمات شخصيته تعتبر أكثر أهمية مقارنة بالخصائص الديموجرافية للفصل كعدد الطلاب والموقع ٠

ولسوء الحظ ، فطبقاً لدراسة جروسنك ، Grosenick ، (١٩٨٦) ، فإن نحو نصف مدارس المقاطعات الأمريكية فقط لديها اجراءات مكتوبة بخصوص إعادة التكامل ٠ وبدون الفهم العام (والمتابعة) للإجراءات ، فإن إعادة التكامل قد يتم إعاقتها بدرجة خطيرة ٠ ويجب أن تتضمن الإجراءات المناسبة توفر البدائل المختلفة ، ومحكاً لتحديد الاستعداد ، وواجبات لأولئك الذين سيشاركون في تخطيط النقل ، وأنواع المتابعة المساندة والتقييم الذي سوف يتم إتخاذه ٠ ويجب أن يعمل أولئك الأشخاص الذين يُرسلون ، ويستقبلون ، ويُشرفون على النقل ، ويقدمون الدعم المتواصل ضمن خطة تعاونية مشتركة مع الأخذ بالاعتبار توقعات جميع الأطراف ذات العلاقة ٠ وباختصار يجب أن تحدد المسئوليات والأدوار قبل عملية البدء بصورة جيدة ٠

الدعم المستمر والمتواصل Follow-up Support

غالباً ما يكون الدعم المستمر مهماً لنجاح إعادة التكامل ، إذ يمكن أن يشمل الدعم المباشر للطالب ، وتقديم الاستشارة للمعلم (للمعلمين) المُستقبل ، وكذلك تقييم نجاح خطة إعادة التكامل . إن طبيعة الدعم المتواصل المُقدم تعتمد على كل موقف على حده من حيث ؛ حاجات الطالب ، ومهارات المعلم (المعلمين) ، وخدمات الدعم والمصادر المتوفرة للبرنامج المستقبل . وبشكل عام ، فإن تقديم الدعم المستمر لمعلمي الفصول العادية يتم من قبل متخصصين يقومون بتقديم الاستشارة أو يعملون في غرف المصادر (هيرون وهاريس ، Heron and Harris ، ١٩٨٢) . وتوفر بعض مدارس المقاطعات مستشارين يعملون في أدوار دعم متنوعة ، حيث يقدمون المساعدة لكل من معلمي التربية العادية والخاصة . وتكمن إحدى مسئولياتهم الأساسية في مراقبة نقل الطالب عبر البدائل التربوية المختلفة (ماكجلوثلن ، McGlothlin ، ١٩٨١ ، نلسون وستيفنز ، Nelson and Steevens ، ١٩٨١) . ويمكن أن يأخذ الدعم أشكالاً عدة منها :

- تشجيع وإرشاد الطلاب .
- تشجيع وإرشاد المعلمين .
- جمع وتفسير معلومات التقييم عن أداء الطالب .
- توفير علاج أكاديمي مباشر .
- المساعدة في إعداد وتنفيذ برامج ضبط السلوك .
- توفير أفكار ومواد لإعداد المناهج .
- تقديم مساعدة أثناء تعليم الطالب الذي تم دمجه والأقران الآخرين .
- تنسيق مشاركة الوالدين ومصادر الدعم الأخرى داخل المدرسة وخارجها .

وحين تتخذ القرارات بخصوص إعادة التكامل ، فإنه يجب تحديد مسئوليات الدعم المتواصل . ولقد اقترح وايت ، White (١٩٨٠) نظاماً من شأنه أن يحدد من المسئول عن كل جانب من جوانب البرنامج ، ومتى سيتم إنجاز المهام ، وكيف سيتم تقييمها . ويوضح المربع رقم (٣ – ٣) بعض المسئوليات الخاصة بإعادة التكامل .

نقل طلاب المرحلة الثانوية

رغم أن الانتقال الناجح يعتبر مهماً للطلاب الصغار كي ينجحوا في البرامج التربوية الأقل تقييداً ، فإن التحديات الكبيرة توجد في انتقال طلاب المرحلة الثانوية من المدرسة إلى حياة المجتمع ، وبشكل خاص مجال العمل .

وفي دراسة حديثة تابعت الطلاب المضطربين سلوكياً ممن تخرجوا أو تسربوا من المدرسة عرض يوجين إدجار ، Eugene Edgar ، (١٩٨٧) ، صورة كئيبة لتكيفهم في مرحلة ما بعد المدرسة . فمن بين الطلاب المضطربين سلوكياً ، وذوي صعوبات التعلم الذين تخرجوا من المدرسة الثانوية ، تحدد فقط ما نسبته ٦٠٪ ، ومعظمهم عمل في أعمال ذات أجور متدنية . ومن ضمن المجموعة الكبيرة (٤٢٪) الذين تسربوا من المدرسة ، كان (٣٠٪) فقط موظفين ، ونسبة (١٠٪) أخرى مسجلين في بعض البرامج التربوية التي تقدم بعد المدرسة ، وهذا يعني أن ٦٠٪ من المضطربين سلوكياً وذوي صعوبات التعلم ممن تركوا المدرسة وشاركوا في الدراسة لم يكونوا مشاركين في أي نشاط رسمي على الإطلاق . وعلينا أن نفكر أو نستنبط فقط مستوى النشاط الانتاجي لتاركي المدرسة ممن لم تشملهم الدراسة التتبعية .

مربع رقم (٣ - ٣) مسئوليات تسهيل خطط إعادة التكامل

تُستخدم القائمة التالية كمرشد في تقييم مسئوليات أولئك المشاركين في إعادة تكامل الطلاب من فصول المضطربين انفعاليا ED Classroom ٠ ولا بد من الوصول الى إتفاق بين جميع المشاركين في العملية وذلك لتحديد المسئول عن إنجاز كل مهمة من المهام التالية ، ويعتبر وضع أوقات زمنية لإنجاز هذه المهام أمراً مرغوباً ٠ وللتحقق من أن الجميع مدرك للمسئوليات الملقاة على عاتقه ، ويمكن توزيع نسخة كاملة على نمط النموذج التالي :

المهمة	المسئول عنها	الزمن المحدد	المراقب
معلومات حول البديل التربوي			
تقديم معلومات عن مرحلة ما قبل البديل التربوي لمعلم المضطربين انفعالياً ٠	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
طلب معلومات من معلم الفصل العادي ٠	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
تقديم ملاحظات طلاب الفصل عن مرحلة ما قبل البديل التربوي ٠	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
مراقبة التقدم في فصل المضطربين انفعالياً			
كتابة وتحديث البرنامج التربوي الفردي ٠	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
إجراء الملاحظة في فصل المضطربين انفعالياً ٠	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
الاحتفاظ بسجلات حول التقدم الأكاديمي .	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
الاحتفاظ بسجلات حول التقدم الاجتماعي - الإنفعالي للطلاب ٠	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
تقديم معلومات للوالدين ٠	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ

تابع مربع رقم (٣ - ٣) مسئوليات تسهيل خطط إعادة التكامل

المحافظة على اتصال مع وكالات الصحة النفسية (إذا كان مناسباً) ٠ ________ ________ ________

إرسال تقرير بتقدم الطالب للمنزل الذي يقوم بدور المدرسة home school ٠ ________ ________ ________

تحديد الاستعداد لإعادة التكامل

تقديم بيانات تقييم موضوعية ، وتقارير حول التقدم والنجاح ، ومعلومات حول البديل التربوي ٠ ________ ________ ________

دعوة الوالدين للاجتماع لمناقشة احتمال إعادة التكامل . ________ ________ ________

دعوة المدير و/أو معلم الفصل العادي ٠ ________ ________ ________

تحديد مبرر إعادة التكامل سواء كان اجتماعياً ، أو سلوكياً أو تعليمياً ٠ ________ ________ ________

تحديد المجالات التي سيتم فيها إعادة التكامل ، مع مراعاة أسباب إعادة التكامل ٠ ________ ________ ________

كتابة أهداف وتوصيات لإعادة التكامل ٠ ________ ________ ________

إختيار المعلم والفصل ٠ ________ ________ ________

إختيار التاريخ المناسب لبدء إعادة التكامل ٠ ________ ________ ________

إخبار أي شخص يتأثر بعملية إعادة التكامل ٠ ________ ________ ________

إختيار الشخص / الأشخاص المسئولين عن المتابعة ٠ ________ ________ ________

تابع مربع رقم (٣ - ٣) مسئوليات تسهيل خطط إعادة التكامل

إختيار الطرق المناسبة للمتابعة ٠ ________ ________ ________

إعادة التكامل طوال الوقت في المنزل الذي يقوم بدور المدرسة home school ٠

الاتصال بالمدير ٠ ________ ________ ________

تحديد تاريخ للاجتماع مع الأشخاص المتواجدين في المنزل المدرسة ٠ ________ ________ ________

دعوة الوالدين لحضور الاجتماع ٠ ________ ________ ________

تقديم معلومات للاجتماع حول :

١ - الطرق الناجحة والمواد المستخدمة في إعادة التكامل الجزئي وفي فصول المضطربين انفعالياً ٠ ________ ________ ________

٢ - نمط وطول فترة المشاركة في الفصل العادي ٠ ________ ________ ________

٣ - جوانب قوة وضعف الطالب في المجال الأكاديمي والسلوكي ٠ ________ ________ ________

٤ - تقارير حول تقييم أداء الطالب ٠ ________ ________ ________

٥ - توصيات مكتوبة ٠ ________ ________ ________

اتخاذ قرار لبدء إعادة التكامل في المنزل المدرسة ٠ ________ ________ ________

كتابة أهداف قصيرة المدى لإعادة التكامل ٠ ________ ________ ________

إختيار المعلم والفصل ٠ ________ ________ ________

تحديد تاريخ بدء إعادة الدمج ٠ ________ ________ ________

تابع مربع رقم (٣ - ٣) مسئوليات تسهيل خطط إعادة التكامل

الترتيب لتغيير وسائل المواصلات •	________	________	________
إرسال تقارير للمنزل المدرسة	________	________	________
مناقشة طرق المتابعة والجدول مع العاملين في المنزل المدرسة •	________	________	________
مسئولية المتابعة •	________	________	________
المتابعة			
تقديم تقرير بالمتعابة لمدرس الفصل العادي كما هو مخطط •	________	________	________
إخبار معلم الفصل العادي بمن يتصل به إذا ظهرت أي مشاكل •	________	________	________
مشاركة الوالدين والمدير بالمعلومات التي يتم التوصل إليها من خلال المتابعة •	________	________	________

وقد استنتج إدجار ، Edgar ، (١٩٨٧) من هذه البيانات أن كثيراً من الطلاب المضطربين سلوكياً وذوي صعوبات التعلم لم ينتفعوا من برامج المرحلة الثانوية ، حيث تركز معظم برامج التربية الخاصة الثانوية على التدريس الأكاديمي العلاجي بدعم من مقررات الدمج • وقد رأى إدجار أن هذا المنهج يتصف بالنسبة لكثير من الطلاب بعدم الدافعية ، وعدم الأداء الوظيفي ، ويسهم في ارتفاع نسبة التسرب من المدرسة وقلة فرص العمل • وكبديل لذلك ، تم إقتراح إعادة تقييم مبدأ البيئة الأقل تقييداً لكثير من الطلاب المضطربين سلوكياً ، وذوي صعوبات التعليم • فالبديل ذو التوجهات المهنية قد يحمل أملاً أكبر في إعداد هؤلاء الطلاب للانتقال من

المدرسة إلى العمل ٠ فالقضية التي لم تجد حلاً بعد تتمثل إما في وضع الطلاب الفقراء ، وذكور الأقليات في برامج مهنية أكثر عزلا ، أو وضعهم في برامج أكاديمية علاجية أكثر تكاملاً لكنها ليست ناجحة في نقل الطالب من المدرسة إلى العمل ٠

ومن الواضح أن نجاح النقل من المدرسة إلى العمل لا يمكن أن يتوقف على المدرسة أو المعلمين فحسب ، ولكنه يتطلب اشتراك المؤسسات ، وأصحاب العمل ، والأسر كذلك ٠ ولقد ناقش جونسون وآخرون ، Johnson, et. al. (١٩٨٧) بعض المعوقات وكذلك مقومات برامج النقل للطلاب المعوقين ٠ وهي شبيهة ببعض تلك المقومات التي ناقشناها سابقاً والتي تؤثر في إعادة التكامل داخل المدارس ٠ وتضم تخطيطاً وإدارة مشتركة للنقل ، وتقييماً لحاجات الطلاب الفردية واستعداده ، وتقييماً للنتائج أو المُخرجات المتوقعة ٠

ويجب أن تركز برامج طلاب المرحلة الثانوية ممن يعانون من اضطرابات سلوكية ولم ينجحوا أكاديمياً في برامج التكامل – حتى مع الدعم الذي يتلقونه من التربية الخاصة – على التدريب المهني ٠ إذ يجب أن تشتمل برامج المرحلة الثانوية بشكل خاص على الخبرات المتعلقة بالعمل ، ويتمثل المقوم الأساسي للبرنامج المهني في التدريب على المهارات الاجتماعية التي تشجع التعميم والتدعيم في المواقف الأخرى (أنظر مناقشتنا لهذه البرامج في الفصل الثاني) ٠ ولا تتوقف إمكانية العمل فقط على معرفة كيف نؤدي العمل ، ولكنها تتحدد أيضاً بالمهارات الاجتماعية مثل اتباع التعليمات ، واتخاذ القرار ، والأداء باستقلالية ، والتقييم الذاتي ، والتعاون مع الآخرين ٠

والمقوم الثاني للبرامج الثانوية هو مشاركة الأسر – حيثما كان ممكناً – في التخطيط ودعم العمل بعد الانتهاء من فترة المدرسة ، والتربية الإضافية والتدريب • ولسوء الحظ ، فإن كثيراً من أولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية المضطربين سلوكياً لا يشاركون بفاعلية في البرامج التربوية لأطفالهم • ويتناول الفصل الخامس من هذا الجزء بعض الاستراتيجيات التي من شأنها تسهيل مشاركة الأسرة بشكل أكبر •

أما المقوم الأساسي الثالث لبرامج المضطربين سلوكياً في المرحلة الثانوية ، فهو التنسيق مع الأنظمة الأخرى ، بما فيها المجتمع ، والمؤسسات المحلية المختلفة ، حيث يمكن أن توجد الخبرات المهنية والتدريب • فالتخطيط والتنفيذ المشترك (التعاوني) للبرامج يعتبر ضرورياً للتأكد من سير النقل بيسر وسهولة ، ويتطلب هذا التعاون في معظم البرامج الثانوية وجود أشخاص لهم أعمال محددة في هذا المجال •

البرامج النموذجية الشاملة

إن كثيراً من برامج الطلاب المضطربين سلوكياً تخدم كنماذج للبرمجة التربوية الخاصة ؛ فالبرنامج هو خطة شاملة لايصال الخدمات للطلاب ، ويتضمن الاهتمام بجوانب متعددة لعملية العلاج ، بما في ذلك أهداف البرنامج ، وتحديد الأفراد المستفيدين منه وإجراءات الإلتحاق بالبرنامج ، والطرق ، والمنهج ، والمواد ، والأساليب المتاحة ، والتقييم (ماكولي ، McCualey ، ١٩٧٧) • وحين

حاول كل من جروسنك وهنتز ، Grosenick and Huntze (١٩٨٣) استخدام هذه المحكات لمراجعة نتائج الدراسات السابقة حول الأوصاف الموجودة لبرامج الطلاب المضطربين سلوكياً ، فقد أصيبوا بالإحباط • حيث أن معظم البرامج المذكورة في الدراسات المتخصصة لا تشتمل حتى على أقل العناصر أهمية في وصف البرنامج • ولقد واجه الأشخاص الآخرون ممن حاولوا مراجعة البرامج نفس الصعوبات • فقد وجد زابل و وود ، Zabel and Wood (١٩٧٧) على سبيل المثال تراث متخصص مشبعاً بدراسات تستخدم طرقاً وأساليب متعددة ، ولكن ليست هناك سوى محاولات قليلة تتصف بالشمولية في تقييم فاعلية البرامج ككل •

فالبرنامج النموذجي Model Program هو غالباً " الطفل الذكي " brain child لفرد أو مجموعة مبتكرة ، والذي قد أعد ونفذ ، ومن ثم عمل على نشر المعلومات عن النموذج • وقد عُرضت بعض هذه البرامج في التراث المتخصص ، وفي المؤتمرات وورش العمل ، ومن خلال جهود النشر الأخرى • وقد تم معرفة بعض البرامج خلال ارتباطها ببرامج تربية المعلم ، أو إشتراكها في المشروعات البحثية • وهناك أيضاً بعض البرامج الممتازة التي لم يتم نشرها وهي بالتالي ليست معروفة لمن لا يشاركون فيها بشكل مباشر •

وفيما يلي عرضاً لبعض البرامج المعروفة للأطفال والمراهقين ممن يعانون من اضطرابات شخصية وأخلاقية (وهي تضم جميع البرامج النموذجية) :

مكان التحصيل Achievement Place

(فيليبس ، Phillips ، ١٩٦٨ ؛ فيليبس وآخرون ، .Phillips, et. al ، ١٩٧٩) وهو برنامج ذو توجهات سلوكية للعلاج التربوي ، يرتبط بجامعة كنساس للطلاب المنحرفين والمضطربين سلوكياً •

- منزل الأب فلانجان للأطفال Father Flanagan's Boy's Home

(ميشيل ، Michael ، ١٩٨٧) ، وهو عبارة عن مركز Campus Center بالقرب من أوماها ، بولاية نبراسكا للشباب المضطربين الذين يعيشون في مجموعات داخلية صغيرة مع معلمي الأسر الذين يرتبطون ببرنامج المركز التربوي • وتستخدم المدرسة الثانوية للأب فلانجان في تقديم العلاج وكمدرسة بديلة للطلاب المعرضين للخطر من داخل المدينة ، وتوظيف الأسلوب الإنساني •

- جونيو ، مكان التحصيل Jowonio, The Learning Place

(نوبلوك ، Knoblock ، ١٩٨٣) ، وهي مدرسة مفتوحة لدمج المضطربين إنفعالياً ، والفئات الأخرى من غير العاديين ، والأطفال العاديين وتقع في سراكيوس بنيويورك Syracus, N.Y •

- المدرسة المتحدة League School

(فنيكل ، Fenichel ، ١٩٧٤) ، وهي مدرسة نهارية ذات توجه نفس تربوي للطلاب المضطربين سلوكياً في مدينة نيويورك •

- مدرسة ماديسون The Madison (Harrison) School

(براتن ، Braaten ، ١٩٧٩ ، ١٩٨٢) ، وهي مدرسة خاصة للمراهقين من المضطربين سلوكياً في مينابولس Minneapolis ، وتستخدم كلاً من تعديل السلوك والإرشاد النفسي في العلاج •

- مدرسة مارك توين The Mark Twain School

(لانف ، LaNeve ، ١٩٧٩) ، وهي مدرسة نهارية ثانوية برنامجها ذا توجهات نفسية تربوية وتقع بمنتجومري Montgomery بولاية مريلاند •

- مدرسة سانيو شانكمان لتحسين النسل The Sanio Shankman Orthogenic School .

(بتلهيم ، Bettelheim ، ١٩٧٤) ، وهو مركز علاج داخلي ذا توجهات نفسية تربوية بجامعة شيكاغو ، يحاول تقديم علاج كامل لبيئة الأطفال المضطربين بدرجة شديدة .

وبالطبع فإن هذه البرامج تعد فقط عينة للبرامج المتعددة التي تم إستعراضها خلال التراث التربوي . وللحصول على معلومات إضافية ، ينصح أن يرجع القارئ للمراجع المذكورة عاليه أو الاتصال بالبرامج مباشرة . فمعظم البرامج النموذجية التي أعدت للطلاب المضطربين سلوكياً تميل إلى تطبيق نماذج أكثر تقييداً لإيصال الخدمات (مثل الفصل الخاص ، أو المدرسة الخاصة ، أو البرامج والمؤسسات الداخلية) . أما البرامج الاستشارية (هيرون وهاريس ، Heron and Harris ، ١٩٨٢ ، ونيلسون وستيفنز ، Nelson and Stevens ، ١٩٨١) والمصادر (ويدرهولت وآخرون ، Wiederholt, et. al. ، ١٩٨٣) تم وصفها ، ولكنها تميل إلى تقديم خدمات خاصة لفئات متعددة من الأفراد ، وهكذا ليس بالضرورة أن يتم تحديدها كبرامج للطلاب الذين يعانون من الاضطرابات الشخصية أو الأخلاقية .

فكل برنامج من البرامج النموذجية الثلاثة التي سوف نعرضها في هذا الفصل ؛ عبارة عن برنامج شامل يستفيد من وجهة النظر البينية التي لها تأثيرات على البرمجة التربوية للطلاب المضطربين سلوكياً . وبالإضافة إلى ذلك فقد انطبقت عليها معظم المحكات التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند إعداد البرنامج والتي تمت مناقشتها سابقاً (ماكولي ، McCauley ، ١٩٧٧) . وتلك البرامج

النموذجية غُرف الدراسة المنظمة هندسياً ، والعلاج النمائي ، ومشروع إعادة التربية .

غرفة الدراسة المنظمة هندسياً (الفصل المنظم)

The Engineered / Orchestrated Classroom

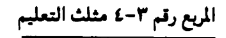
فلسفة البرنامج

لقد كان الفصل المنظم (هويت ، Hewett ، ١٩٦٨) أحد أكثر البرامج استخداماً مع الأطفال المضطربين سلوكيا ، وقد أصبح يعرف لاحقاً بالتنسيق الهندسي الناجح Orchestrating Succes (هويت وتايلور ، Hewett and Taylor ، ١٩٨٠) ، وقد تم إعداد هذا البرنامج في الستينيات من القرن العشرين ، وذلك على يد كل من فرانك هويت وفرانك تايلور وآخرون في UCLA بسانتا مونيكا بولاية كاليفورنيا . ولقد أصبحت كثير من عناصر هذا البرنامج النموذجي شائعة في برامج التربية الخاصة للطلاب المضطربين سلوكياً . وتستخدم بهذه الغرفة المنظمة هندسياً أساليب تعديل السلوك ، ويعتبر التعزيز الرمزي الأسلوب الجوهري لهذا النظام . وقد طبق هويت أيضاً إطاراً نمائياً لتقييم الطلاب وإعداد البرامج الفردية . وقد تبنى هذا البرنامج منذ البداية وجهة النظر البينية مع الاهتمام بالتأثيرات المتعددة على سلوك الطفل .

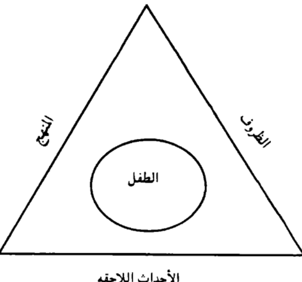
وتقوم فكرة التنسيق الهندسي الناجح على أساس الموضوع البيني حتى مع وجود برنامج يتألف من عناصر متعددة ؛ والتي يجب أن تنجز بشكل إجرائي كي يتم تعليم المضطربين سلوكياً بطريقة ناجحة .

ويوضح مثلث التعليم Learning Triangle الموجود في المربع رقم (٣ - ٤) وجهة النظر البيئية • ويرى هويت وآخرون بأن العلاج الناجح هو مسألة إيجاد التوافق الصحيح بين الطفل ، والمنهج ، والظروف التي يتعلم فيها ، والأحداث اللاحقة للتعلم ، إذ يُعرّف المنهج Curriculum على أنه أي نشاط ، أو درس ، أو واجب يعطي للطفل لمساعدته في التمكن من الكفاية في أحد المستويات الستة لكفاية التعلم ، والتي تم ترتيبها على شكل هرمي ، بدءاً من الكفايات الأساسية إلى الأكثر تقدماً ، والمستويات الستة هي الانتباه ، والاستجابة ، والنظام ، والاستكشاف ، والمهارات الإجتماعية ، والإتقان • ويرجع مصطلح الظروف Conditions إلى الوقت (متى) والموقف (أين) حيث يجب تنفيذ المنهج • أما الأحداث اللاحقة Consequences فهي أنواع المكافآت أو أشكال العقاب المتوقفة على تعلم الطالب وسلوكه • ويُنظر إلى الفشل في تدريس أي طفل كفشل في تحديد المنهج الصحيح ، وكذلك في تحديد الظروف والأحداث اللاحقة المناسبة • وبالرجوع إلى التنسيق الناجح ذكر هوايت وتايلور ، Hewett and Taylor (١٩٨٠) " نستطيع أن نقول أن هناك انسجاماً وتناغماً في الفصل إذا كانت الأشياء متآلفة ، والمهام وظروف العمل والأحداث اللاحقة تحدث متزامنة وفي وقت واحد ، والمعلم يقوم بعمله ، ويؤدي كل الأفراد الأدوار المطلوبة منهم • ويمكن أن ندرك أيضاً عدم وجود انسجام في الفصل ، عندما تكون الأشياء غير متآلفة ، والمهام وظروف العمل والأحداث اللاحقة ليست متزامنة مع الأطفال ، والمعلم ربما يحاول العمل ، ولكن النتائج بعيدة عما هو متوقع " (ص : ١٢) •

ويعتمد التنسيق الناجح على مبدأين أساسيين هما التشكيل Shaping والتحصين التدريجي (خفض القلق تدريجياً) desensitization • ويعتمد كل منهما



المربع رقم ٣-٤ مثلث التعليم



Source: F. H. Hewett & F.D. Taylor. The emotionally disturbed child in the classroom: The orchestration of success, 2nd ed.(Boston: Allyn & Bacon. 1980). p.109. Reprinted with permission.

علـى تفسـير مختلـف لكيفيـة حـدوث التعلـم ، ويمثـل التشـكيل أسـلوب تعلـم اجرائـي لتدريس متدرج ومتسلسل للسلوك الجديد وذلك بتقديم المكافآت المشروطة بـالأداء ، ولقد دافع هويـت وتـايلور ، Hewett and Taylor (١٩٨٠) عـن اسـتخدام الأسـلوب الجزئي thimbleful بـدلاً مـن الأسـلوب الكلـي buckerful مـع الطـلاب المضطربين سلوكياً ، وهذا يعني أن التحسن عادة ما يظهر في صورة جزئيات صغيرة بدلاً مـن التغيير الكلي المفاجئ . لذلك يجب تعديل التوقعات التربويـة ؛ لتتناسـب مـع مسـتوى الأداء الذي يستطيع الطفل الوصول إليه في الوقت الحاضر ، مـع الزيـادة التدريجيـة للمهام الأكثر تقدماً وصعوبة ،

أما المبدأ الثاني والمتمثل في التحصين التدريجي ، فيعتمد على مبادئ الإستجابة (أو المصاحبات) لعملية التعلم . فالطلاب المضطربين انفعالياً يجب " أن لا يتعلموا " Unlearn بعض الخوف والاتجاهات السلبية التي تعيق نجاحهم . ويحدث عدم تعلم الخوف والإتجاهات السلبية عبر التواجد في بيئات ثابتة وآمنة تحقق النجاح . ولتوفير بيئات تعلم متجانسة اقترح هويت وتايلور اجراءات محددة لتحقيق الافتراضات التسعة الموجودة في المربع رقم (٣ – ٥) .

مربع رقم (٣ – ٥) توفير جو تعليمي متآلف ومتناسق

١ – **كل طفل قادر على التعلم .**

بالرغم مما يظهر لدى بعض الأطفال من عدم استعدادهم للتعلم ، فليس هناك طفل على الإطلاق ليس مستعداً لتعلم شيء ما . فالأطفال الذين لا يتعلمون شيئاً في المدرسة إنما يرجع ذلك إلى فشل التدريس وليس بسبب فشل الطفل .

٢ – **إمنح الطفل الاحترام والتقدير ، وذلك بأن تتوقع له التعلم والنجاح .**

إذا كان جميع الأطفال قادرين على التعلم . فيجب أن نتوقع منهم ذلك ، ولكن تركهم يتخبطون في التعلم من تلقاء أنفسهم باستمرار ، يعتبر أسلوباً موضع تساؤل ، فكم طفلاً مضطرباً سوف يكتشفون طريقهم عبر مشكلاتهم التعليمية والسلوكية دون رعايتنا وتوجيهنا لهم ؟

٣ – **لا تسأل ما إذا كان الطفل مستعداً للتعلم ، ولكن اسأل ما إذا كان الفصل مستعداً للتدريس .**

يجب أن تكون بيئة غرفة الدراسة مهيأة لتعريض الطفل لخبرات تعلم ناجمة . لا تشغل نفسك بالبحث في الخزائن والأدراج للبحث عن مهام بديلة لتقديمها للطفل إذا ظهرت المشكلات ، وبدلاً من ذلك جهز الفصل بتوجهات علاجية بديلة تصلح للاستخدام في مثل هذه الأحوال .

تابع مربع رقم (٣ – ٥) توفير جو تعليمي متآلف ومتناسق

٤- **اعلم بأن الوقت غالباً ما يكون عدونا .**

بينما تتطور مشكلات بعض الأطفال خلال سنوات المرحلة الابتدائية ، ولكن تدخلنا لمواجهة تلك المشكلات سوف يساعد في التخفيف من حدتها وإيقافها أو التخلص منها ، وإلا زادت وأصبح من الصعب السيطرة عليها وعلاجها . فالطفل التوحدي على سبيل المثال الذي لم يكتسب لغة التواصل حتى سن الخامسة لن يكون قادراً على تعلم الكلام ، والطالب الذي يدرس في الصف الثاني الابتدائي ولم يجلس مطلقاً كي يتعلم القراءة سوف يواجه مشكلة خطيرة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وتصبح المصيبة أكبر في المرحلة الثانوية إذا لم نتدخل مبكراً لتدريسه بفعالية .

٥ – **فكر بتعليم الطفل وفق أسلوب تحليل المهمة وتجزئتها إلى خطوات صغيرة .**

قد نفشل مع الأطفال إذا نظرنا للتعلم وقدمنا وفق خطوات كبيرة ومعقدة . فكل مهمة تعتبر صحيحة مهما كانت صغيرة ما دامت تدفع الطفل قدماً في طريق التعلم . وبالتالي احرص على تجزئة الأهداف إلى خطوات جزئية عند تعليمك لكل طفل ، فإذا لم نخطط إستراتيجيتنا مقدماً وإذا لم نحدد أولوياتنا فقد نفقد الفرصة لنساعد الطفل بشكل حقيقي .

٦ – **فكر بتقديم التعليم بشكل متسلسل .**

هناك أساس منطقي قوي لاستخدام أساليب التشكيل . فعلى المعلم أن يحدد الخطوة الأساسية الأولى ومن ثم يبني عليها برج التعلم خطوة خطوة ، وأن تكون لديه الرغبة في استخدام الخطوات الصغيرة أو حتى الكبيرة إذا كان ذلك مناسباً ، وأن يكون مستعداً للعودة إلى برجه ويفككه جزءاً جزءاً إذا كان ذلك ضرورياً ، ولكن عليه أن يعيد بناءه مرة أخرى في أقرب فرصة ممكنة .

٧ – **خذ بالاعتبار الظروف التي يتم فيها التعلم .**

لا تسمح للأطفال بالتعرض للفشل بأن تطلب منهم العمل طويلاً أو كثيراً في المكان الخاطئ أو في الوقت غير المناسب . ولا تدع التركيز على التصحيح أو الدقة تحول دون جعل الطفل يحقق مستوى معين من النجاح . وعلى المعلم أن يكون مرناً ، وينتقل بسرعة لبديل متى ، وأين ، وكيف ، وكم ...

تابع مربع رقم (٣ – ٥) توفير جو تعليمي متآلف ومتناسق

٨ – **خذ بالاعتبار الأحداث اللاحقة .**

عليك أن لا تكون شديد الحساسية والتشدد حول المكافآت ، فهي احدى حقائق الحياة . تأكد ان هناك شيئاً يستحق تقديمه للطفل أثناء محاولته العمل في البرنامج . ولا تستخدم الحلوى إذا ما عُزز الطفل بالمديح أو بأنشطة ومثيرات متعددة الحواس . والعقاب قد يكون عملاً خطراً ، فمع أنه قد يكون فاعلاً في بعض الأوقات ، إلا أننا يجب أن لا نلجأ إليه إلا بعد استنفاذ جميع الاحتمالات الإيجابية الأخرى . وقد يعتبر التوقف عن تقديم المكافآت أكثر الأحداث اللاحقة السلبية ملاءمة للاستخدام في غرفة الدراسة .

٩ – **حافظ على الانتقال التدريجي عبر المهام التعليمية .**

حاول أن تحدد مستوى قدرة كل طفل للتعامل مع المتطلبات ، والجداول ، والمنافسة ، والقواعد ، والإختيارات ، والواجبات ، والتوجيهات . وتوقع أن يتمكن الطفل من الأداء باتجاه المستوى الأعلى لقدرته ، وذلك بالعمل على الانتقال المنظم نحوه . ولكن إذا لم يتمكن الطفل من الأداء بشكل مناسب فعلى المعلم أن يرجع ليتحقق من خطوات مهمته وأسلوب تقديمها بما يتناسب مع الطفل .

المنهج Curriculum

تقدم المستويات الستة لكفاية التعلم والمتمثلة في الانتباه ، والاستجابة ، والنظام ، والاستكشاف ، والمهارات الإجتماعية ، والإتقان ، سلسلةً من المهارات النمائية المتدرجة لتقييم حالة الطالب الأكاديمية والاجتماعية ، وتحدد الأهداف المناسبة سواء كانت أهدافاً طويلة أو قصيرة المدى ، وتطبق استراتيجيات محددة لتدريس تلك المهارات . وفي المربع رقم (٣ – ٦) على سبيل المثال ، تم عرض فئتين فرعيتين من المهارات الاجتماعية وهما العلاقات مع الآخرين Relationships with Others و مفهوم الذات Self-Concept . إن تحديد أداء الطالب الحالي لكل

مهارة فرعية يمكن أن يستخدم للتعرف على جوانب القوة والضعف لتحديد الأهداف السنوية طويلة المدى ، والأهداف قصيرة المدى ٠

وقد تم تقديم أمثلة لأنشطة محددة لتدريس كل مهارة فرعية ، فتدريس المهارات الاجتماعية الموجودة في المربع رقم (٣ - ٦) على سبيل المثال يمكن أن تصنف ضمن الأنشطة التالية كأنشطة سماع جماعية : قراءة المعلم العادي للمجموعة ، استخدام القصة المسجلة على شريط أو مسجل ، أو ألعاب جماعية تقلل التنافس وتشجع مهارات الانتظار وأخذ الدور ٠

مربع رقم (٣ - ٦) المهارات الاجتماعية لدى هويت وتايلور

أ - العلاقات مع الآخرين

ب - العلاقات مع الآخرين خارج المدرسة

٠١ يرتبط بشكل إيجابي مع أعضاء الأسرة ٠
٠٢ مقبول من قبل الآخرين في مجتمعه (مثل رجل البريد ، والبائع ...الخ) ٠
٠٣ يرتبط بشكل إيجابي مع الآخرين في مجتمعه ومحيطه ٠
٠٤ له أصحاب يشاركونه اللعب في المنزل ٠
٠٥ له أحد الأصدقاء المقربين ٠
٠٦ له عدة أصدقاء مقربين ٠
٠٧ يفترض أن عليه مسئوليات في المنزل ويقوم بها بشكل مستقل ٠
٠٨ يفهم كيف يعيش الأفراد معاً كأسرة واحدة ٠
٠٩ علاقات أخرى ٠

ب - العلاقات مع الأقران

٠١ يبحث عن الأصحاب في المدرسة ٠
٠٢ يبحث عن المشاركة في الأنشطة الجماعية ٠
٠٣ مقبول من قبل أقرانه في المدرسة ٠
٠٤ يرتبط بشكل إيجابي مع أقرانه في المدرسة ٠
٠٥ يحترم حقوق الآخرين ٠
٠٦ لا يستقوي على الآخرين ولايسيء إليهم جسدياً ٠
٠٧ يشارك بشكل تعاوني في الأنشطة الجماعية ٠
٠٨ ينتظر دوره ٠

تابع مربع رقم (٣ - ٦) المهارات الاجتماعية لدى هويت وتايلور

٩. لايكذب على الآخرين ·
١٠. يشارك الآخرين ·
١١. لديه صديق قريب في المدرسة ·
١٢. لديه عدة أصدقاء مقربين في المدرسة ·
١٣. له شعبية لدى معظم الأطفال ·
١٤. يظهر قدرات قيادية ·
١٥. يتم إختياره من قبل الأطفال الآخرين كقائد لهم ·
١٦. يتقبل المديح من الأقران ·
١٧. علاقات أخرى ·

ب - **العلاقات مع المعلمين والآخرين في المدرسة ·**
١. مقبول من قبل المعلم والعاملين الآخرين في المدرسة ·
٢. له علاقة إيجابية مع المعلم والعاملين الآخرين في المدرسة ·
٣. يبحث عن فرص لتواصل مع المعلم ·
٤. لا يحتاج إلى انتباه كبير أو وقت من المعلم ·
٥. يحترم سلطة المعلم ·
٦. يتبع تعليمات المعلم عن طيب نفس ·
٧. لا يكذب على المعلم ·
٨. يحرص على إرضاء المعلم ·
٩. يتقبل المديح من المعلم بسرور ·
١٠. علاقات أخرى ·

أ - **مفهوم الذات**
ب - درجة الثقة بالنفس
١. يشترك في الأنشطة حتى عندما لا يكون متأكداً مما هو متوقع ·
٢. يشترك في الأنشطة التنافسية ·
٣. يستجيب حتى لو لم يكن متأكداً ·
٤. يدرك المشكلات المدرسية التي تواجهه ولكنه يظهر ثقة بقدرته على التعلم·
٥. واقعي فيما يخص التوقعات من تحصيله ·
٦. علاقات أخرى ·

ب - **الاستجابة للإحباط**
١. يتكيف بسهولة للتغيرات في الروتين والأنشطة ·
٢. يتحمل مسئولية مشكلاته الخاصة ·

تابع مربع رقم (٣ – ٦) المهارات الاجتماعية لدى هويت وتايلور

٠٣ يعبر عن اتجاهات موجبة نحو المدرسة ٠
٠٤ يعبر عن اتجاهات موجبة نحو العمل المطلوب ٠
٠٥ علاقات أخرى ٠

ب – **المزاج الإنفعالي**
٠١ تشير تعبيرات الوجه إلى عدم الخوف أو الحزن ٠
٠٢ تشير حالة الجسم إلى عدم التوتر ٠
٠٣ علاقات أخرى ٠

الظروف Conditions

لقد نال التصميم المادي لغرفة الدراسة إهتماماً كبيراً ، وذلك لتشجيع إكتساب المهارات وتواصل التوقعات السلوكية في السلم الهرمي لمهام التعلم ٠ ففي النموذج المقترح كأحد الفصول المنظمة هندسياً استخدمت إستراتيجيات تعليمية متنوعة للأفراد والمجموعات لتلبية حاجات الطالب الفردية ٠ مع أن نماذج المرحلة الابتدائية تختلف إلى حد ما عن نماذج المرحلة الثانوية ، إلا أن كليهما قد صُمم ليستوعب حتى إثني عشر طالباً إلى جانب المعلم والمساعد ٠

فبالإضافة إلى المقعد الخاص بكل طالب ، هناك عدة مجالات أو مراكز لممارسة خبرات التعليم الفردية والجماعية (أنظر مربع رقم ٣ – ٧) ٠ ويشمل مركز الاتصال على أنشطة ، وألعاب ، ومسجل مع سماعات فردية توضع على الرأس ٠ ويقدم مركز الاستكشاف أنشطة علمية وأدبية ، إلى جانب أدوات ومواد مناسبة ٠ ويقدم مركز النظام مهام فردية تتطلب أن يقوم الطلاب بمهارات منظمة ٠ أما مركز الإتقان فيتألف من مقاعد للطلاب ، ومحطة تدريس المجموعة ، وحواجز دراسية تستخدم مع الطلاب الذين يتصفون بتشتت الانتباه في أوقات معينة أو مع

واجبات محددة ، ويمكن القول أن " الوسط هو الرسالة " ، ولهذا فإن الترتيب المادي لغرفة الدراسة قد صُمم ليلبي ويشجع حاجات الطالب التعليمية ٠

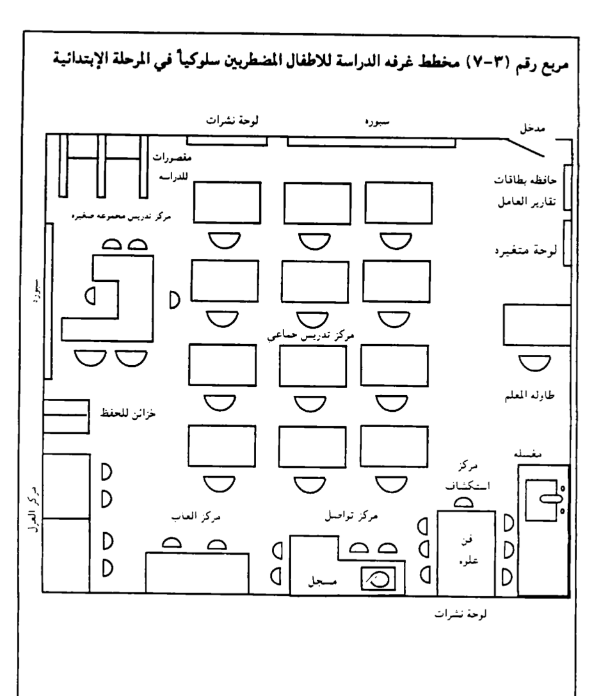
الأحداث اللاحقة Consequences

تُمثل الأحداث اللاحقة البعد الثالث لمثلث التعلم ، وهو مقوم أساسي لهذا البرنامج ٠ ففي المراحل المتدنية Lower لهرم التعلم ، تأخذ مهام نظام الحث والتشجيع شكل التعزيز الرمزي ٠ فعند كل صباح يدخل فيه الطلاب إلى غرفة الدراسة يأخذون بطاقة سجل العمل من حافظة الملفات ٠ وخلال اليوم الدراسي يمكن للطالب أن يحصل على علامات Check Marks تصل إلى عشرة خلال كل خمس عشرة دقيقة ٠ والعلامات التي يأخذها الطالب هي مكافأة لإنجازه المهام ولسلوك المتعلم خلال الدقائق الخمسة التي تلي جلسة الخمس عشرة دقيقة ٠ إذ يكافىء الطالب بعلامتين عند بدء العمل على المهمة ، وثلاث علامات إذا استمر في العمل ، وخمس علامات إذا أظهر أنه طالب ملتزم (مثل إحترام حقوق الآخرين ، واتباع قواعد الفصل) ٠ ويتم تنظيم فرص عادية للطلاب ليستخدموا العلامات التي حصلوا عليها في شراء بضائع وخدمات وأنشطة متنوعة مناسبة لهم ٠

إعادة الدمج ومشاركة الوالدين Reintegration and Parent Involvement

لقد تم تناول البرمجة لإعادة التكامل في هرم المهام التعليمية ٠ وبينما يتقدم الطلاب لمستويات نمائية أعلى ، فإنهم يحصلون على ضبط خارجي أقل ويشاركون في برامج مدرسية أكثر عادية ٠ ولقد أعد برنامج مدرسة ماديسون (هويت وفورنس Hewett and Forness ، ١٩٧٧) ليُسهل حركة الطالب إلى بيئات أقل

مربع رقم (٣-٧) مخطط غرفه الدراسة للاطفال المضطربين سلوكياً في المرحلة الإبتدائية



Source: F.M. Hewett & F.D. Taylor. The emotionally disturbed child in the classroom: The orchestration of success. 2nd ed. (Boston : Allyn & Bacon,1980) p. 216. Reprinted with permission

تقييداً ٠ فضمن المدرسة الواحدة تقدم مستويات مختلفة من البرامج ، وتشمل برنامج ما قبل المرحلة الأكاديمية رقم (١) Preacademic (1) Program ، والذي يركز على سلوكيات الطالب في الانتباه والاستجابة ، واتباع التعليمات وقواعد الفصل ، ويتم التدريس في هذا البرنامج بصورة فردية مع تعزيز وتدعم حركة الطالب بالنظام الرمزي ٠ أما برنامج ما قبل المرحلة الأكاديمية رقم (٢) Preacademic (II) Program ، فيستمر في تقديم نظام خارجي متميز للطلاب ، مع تركيز إضافي على التعليم الأكاديمي والسلوك المناسب للمدرسة ، وذلك بشكل فردي أو على شكل مجموعات صغيرة ٠ أما البرنامج الأكاديمي رقم (١) Academic (1) فهو فصل يشبه غرفة الدراسة العادية ولا يماثلها تماماً (غير حقيقي) Simulated ، مع تدريس جماعي ودمج جزئي لبعض الوقت في البرامج التربوية العادية داخل المدرسة ، أما البرنامج الأكاديمي رقم (٢) Academic (II) فهو برنامج دمج كلي في البرنامج العادي ، وهكذا فكما أشار هويت وآخرون يستطيع الطلاب التحرك إلى أعلى وإلى أسفل عبر مستويات الخدمات المتصلة عند الضرورة ٠

وقد أكد هويت وتايلور Hewett and Taylor (١٩٨٠) على دور إختصاصي المصادر في تنسيق إعادة التكامل ، وفي تقديم الاستشارة لمعلمي الفصول العادية ، وغيرهم من العاملين في التربية الخاصة وإلى الوالدين ٠ وبالإضافة إلى ذلك يتضمن عملهم التدريس المباشر ومسئولية التقييم ٠ وتعتبر مشاركة الوالدين في التخطيط والمساندة للبرامج التربوية لأطفالهم أيضاً ضرورية في تنسيق نجاح الطالب ، ولهذا اقترح هويت وتايلور استراتيجيات لتحسين مشاركة الوالدين ٠

العلاج النمائي Developmental Therapy

فلسفة البرنامج

العلاج النمائي كما يرى كل من وود Wood (١٩٨١ ، ١٩٨٦) ، و وود وسوان Wood and Swan (١٩٧٨) هو برنامج شامل للأطفال المضطربين إنفعالياً ، والمضطربين سلوكياً والأطفال التوحديين ، حيث تم صياغة البرنامج ، وتنفيذه ودراسته في مركز روتلاند بجامعة جورجيا ، وذلك تحت إشراف ماري وود . وكما هو الحال بالنسبة لغرفة الدراسة المنظمة هندسياً ، فهو يستخدم الإطار النمائي لتقييم الحاجات التعليمية الخاصة بكل طالب ، ولتحديد الأهداف العلاجية قصيرة وطويلة المدى ، والاستراتيجيات التربوية ، والبدائل التربوية المناسبة لتعليم الطلاب . ومن ناحية ثانية فإن العلاج النمائي يوظف الأسلوب النفسي التربوي ، والمعرفي – الوجداني Cognitive - affective بدرجة أكبر من اعتماده على التوجه السلوكي .

وطبقاً لنموذج العلاج النمائي ، فإن الأداء الناجح يشمل مجالات العمل والقول والاهتمام والتفكير . وهكذا ، فإن البرنامج يتضمن أربعة مجالات وهي السلوك ، والتواصل ، التطبيع الاجتماعي و (ما قبل) المواد الأكاديمية . ويعرض المربع رقم (٣ – ٨) الأهداف الخمسة المتسلسلة للعلاج النمائي في كل من مجالات المنهج الأربعة السابقة . ويعتمد البرنامج النمائي على النظريات الشخصية ، والمعرفية ، واللغوية ، والأخلاقية morality ، بما في ذلك نظريات أركسون وآنا فرويد ، وبياجيه وكولبرج . ووفقاً لهذه النظرة ، فإن مهارات الأطفال وكفاياتهم تنمو بشكل هرمي متسلسل ؛ حيث أن اكتساب المهارات ذات المستوى الأعلى يعتمد على إتقان المهارات ذات المستوى الأقل .

المربع رقم (٣ – ٨) أهداف العلاج النمائي لكل مجال من مجالات المنهج في كل مرحلة علاجية				
المرحلة	السلوك	التواصل	التطبيع الاجتماعي	المهارات الأكاديمية
الأولى	يثق بجسمه ومهاراته الخاصة	يستخدم الكلمات ليحصل على الاحتياجات	يثق بالكبير بدرجة كافية ليستجيب له	يستجيب للبيئة من خلال عمليات التصنيف ، والتمييز ، ومفاهيم اللغة الاستقبالية الأساسية ، والتناسق الجسمي
الثانية	يشارك بنجاح في الأنشطة الروتينية	يستخدم الكلمات ليؤثر في الآخرين بطريقة بناءة	يشارك في الأنشطة مع الآخرين	يشارك في أعمال الفصل بمفاهيم اللغة المتمثلة بأوجه التشابه والاختلاف ، والتسميات، والاستخدام ، والألوان ، والعمليات العددية للترتيب والتصنيف والتناسق الجسمي
الثالثة	يطبق مهاراته الفردية في العمليات الجماعية	يستخدم الكلمات ليعبر عن نفسه في المجموعة	يجد الرضاء في أنشطة الجماعة	يشارك في المجموعة من خلال مفاهيم اللغة التعبيرية الأساسية مثل التمثيل الرمزي للخبرات والمفاهيم ، والمفاهيم الوظيفية في المحادثة ، والتناسق الجسمي
الرابعة	يسهم بجهوده الفردية كي تنجح الجماعة	يستخدم الكلمات ليعبر عن وعيه وإدراكه للعلاقة بين المشاعر والسلوك لديه ولدى الآخرين	يشارك بتلقائية وبشكل ناجح كعضو في المجموعة	يستخدم بنجاح الإشارات والرموز في عمل المدرسة وفي الخبرات الجماعية
الخامسة	يستجيب لخبرات الحياة الخطرة بسلوك تكيفي بناء	يستخدم الكلمات لتكوين العلاقات وإثراءها	يبادر إلى تطوير علاقات فاعلة بين أفراد المجموعة ويحافظ عليها	يستخدم بنجاح الإشارات والرموز مع الخبرات المشكلة والإثراء الشخصي

نموذج التقدير الموضوعي للعلاج النمائي

بعد التحويل الرسمي ، يُحدد التقييم حالة الطالب وفقاً للإطار النمائي ٠ ويستخدم نموذج التقدير الموضوعي للعلاج النمائي The Developmental Therapy Objective Rating Form (OTORF) في كل من التقييم الأولى وتقييم التغير عبر الوقت ٠ ويتضمن نموذج التقدير الموضوعي للعلاج النمائي على ما مجموعه اثنتين وستين كفاية محددة أو أهداف قصيرة المدى ، وذلك عبر مجالات المنهج الأربعة ٠ ويحدد التقييم أي من تلك الأهداف والكفايات التي يتقنها الطالب حالياً والتي يجب تعليمها له ٠ ولا بد من مراعاة أن أداء الطفل قد لا يكون متسقاً ومتوازناً في مجالات المنهج الأربعة ؛ فقد يكون أداؤه متقدماً في بعضها ومتأخراً في البعض الآخر ٠ فعلى سبيل المثال ، قد يكون أداء الطالب في مستوى المرحلة الرابعة أو الخامسة في المجال الأكاديمي ، في حين يكون أداؤه للمهارات الاجتماعية في مستوى المرحلة الثانية أو الثالثة فقط ٠

ويشتمل المربع رقم (٣ – ٩) على عينة لنموذج التقدير الموضوعي للعلاج النمائي (DTORF) لطفل يدعى جون ، حيث يبدو أن المستويات النمائية لجون قد حددت بالاشتراك ما بين والد الطفل والمعلم العادي ومعلم التربية الخاصة ٠ وقد تم وضع إشارة (✓) إلى جانب كل هدف بحيث تشير إلى أن الطفل يظهر المهارة بشكل مستمر وثابت ٠ أما الإشارة (×) فتشير إلى أن الطفل يتعلم حالياً تلك المهارة ، أما إشارة (NR) فتعني بأن الطفل ليس مستعداً لأداء هذه المهارة ٠ ولقد أشار نموذج التقدير الموضوعي للعلاج النمائي للطفل جو بأنه يؤدي جميع أهداف المرحلة الأولى بنجاح ، وبأنه قادر على أداء بعض وليس جميع أهداف المرحلة الثانية ، وذلك في المجالات السلوكية ، والتواصل والتطبيع الاجتماعي ٠ أما في

المجال (ما قبل) الأكاديمي ، فقد ظهر بأن الطفل يؤدي بعض مهارات المرحلة الثالثة .

مربع رقم (٣ - ٩) قائمة تقدير الأهداف النمائية للعلاج

إسم الطالب : ________ الصف الدراسي : ________ القائم بالتقدير : ________

التاريخ : ________ نوع التقدير (ضع علامة أمام واحدة فقط)

الخط القاعدي ________ الأسبوع ________ الأسبوع ________ النهاية

السلوك

المرحلة الأولى

- يعبر عن الوعي بمن حوله من خلال ___ اللمس ___ السمع ___ الحركة ___ التذوق ___ البصر ___ الشم

- ١ يستجيب بالانتباه .
- ٢ يستجيب بالانتباه المتواصل .
- ٣ السلوك الحركي البسيط
- ٤ السلوك الحركي المعقد
- ٥ يسهم في مساعدة نفسه .
- ٦ يستجيب للألعاب المستقلة .
- ٧ يعبر عن تذكره للأوامر أو الروتين .

المرحلة الثانية

- ٨ يستخدم مواد اللعب بصورة مناسبة .
- ٩ الإنتظار / بدون تدخل .
- ١٠ المشاركة / الجلوس بدون تدخل .
- ١١ المشاركة / الحركة ؛ بدون تدخل .
- ١٢ المشاركة التلقائية .

المرحلة الثالثة

- ١٣ إكمال عمل فردي ضمن مجموعة .
- ١٤ يتقبل النجاح دون فقد ضبط النفس .
- ١٥ الوعي بالمعايير الخلقية المتوقعة .
- ١٧ يخبر الآخرين عن السلوك المناسب .
- ١٨ يكف عن ممارسة السلوك غير المرغوب عندما يرفضه الآخرين .

تابع مربع رقم (٣ – ٩) قائمة تقدير الأهداف النمائية للعلاج

- ١٦ الإستجابة للتوقعات .
- ١٩ الإنضباط في الجماعة .

المرحلة الرابعة

- ٢٠ الإستجابة المناسبة / إختيار القيادة .
- ٢١ إدراك تقدمه .
- ٢٢ ممارسة السلوكيات البديلة .
- ٢٣ أساليب التعديل والمرونة .
- ٢٤ الخبرات الجديدة مع الضبط .
- ٢٥ ضبط النفس عند الغضب .
- ٢٦ حل المشاكل الشخصية والجماعية .

المرحلة الخامسة

- ٢٧ يبحث عن المهارات اللغوية .
- ٢٨ يبحث عن الدور المرغوب .
- ٢٩ يتقبل المسئولية عن النفس .
- ٣٠ مفاهيم الأمر والقانون .
- ٣١ المشاركة الجماعية وضبط النفس .
- ٣٢ تطبيق العمليات المنطقية/حل المشكلة .

التواصل

المرحلة الأولى

• يصدر أصواتاً عشوائية

- ١ ينتبه لمن يتكلم .
- ٢ يستجيب للمثيرات اللفظية بالسلوك الحركي .
- ٣ يستجيب بأصوات مقصودة .
- ٤ يصدر أصواتاً مقصودة تلقائياً .
- ٥ يميز كلام الكبار .
- ٦ يميز كلام الصغار .
- ٧ متابعة الكلام ومحاولة النطق .

المرحلة الثانية

- ٨ إستجابة / تمييز الكلمات .
- ٩ إستقبال الكلمات .
- ١٠ الأمر ، السؤال / سياق الكلمات .
- ١١ المشاركة في المعلومات البسيطة/الكبار .
- ١٢ يصف خصائص النفس والآخرين .
- ١٣ المشاركة في المعلومات البسيطة/الطفل .

تابع مربع رقم (٣ - ٩) قائمة تقدير الأهداف النمائية للعلاج

- ١٤ وصف الخبرات الشخصية تلقائيا .
- ١٥ يعبر عن مشاعره بصوة مناسبة .
- ١٦ يشترك في المناقشة الجماعية بصورة مناسبة .
- ١٧ يصف ما يخص نفسه .
- ١٨ يقدم عبارات إيجابية عن نفسه .
- ١٩ يصف ما يخص الآخرين .
- ٢٠ يميز مشاعرة الآخرين .
- ٢١ يعبر عن إعجابه بأداء الجماعة لفظيا .

المرحلة الرابعة

- ٢٢ توجيه المشاعر ، والإبتكار غير اللفظي .
- ٢٣ نفس ٢١ في السلوك .
- ٢٤ يوضح كيف يؤثر السلوك على الآخرين .
- ٢٥ المدح اللفظي / دعم الآخرين .
- ٢٦ التعبير عن المشاعر لظفيا بصورة مناسبة .
- ٢٧ بدء علاقات إيجابية لفظياً .
- ٢٨ يعبر تلقانياً عن علاقات السبب والنتيجة لنفسه وللآخرين .

المرحلة الخامسة

- ٢٩ عبارات لفظية ذات محتوى معقد .
- ٣٠ مهارات الموافقة اللفظية .
- ٣١ يميز إضافات الآخرين .
- ٣٢ وصف دوافع متعددة / قيم .
- ٣٣ التعبير التلقاني عن الأفكار والقيم .
- ٣٤ العلاقات الإنسانية المستمرة .

التطبيع الإجتماعي

المرحلة الأولى

- ١ الوعي بالآخرين .
- ٢ الإنتباه لسلوك الآخرين .
- ٣ يستجيب لسماع إسمه .
- ٤ يتفاعل مع الآخرين بصورة غير لفظية .
- ٥ اللعب الفردي .
- ٦ يستجيب للأمر أو الطلب
- ٧ فهم الطلب أو الأمر .
- ٨ نفس ٥ في التواصل .
- ٩ نفس ٦ في التواصل .
- ١٠ نفس ٧ في التواصل .
- ١١ بداية ظهور الذات .
- ١٢ التواصل مع الكبار تلقانياً .

تابع مربع رقم (٣ - ٩) قائمة تقدير الأهداف النمائية للعلاج

المرحلة الثانية

- ١٣ اللعب المتوازي .
- ١٤ نفس ٩ في السلوك .
- ١٥ يبدأ الحركات البسيطة / الكبار .
- ١٦ يشارك في الأنشطة .
- ١٧ اللعب التفاعلي .
- ١٨ الأنشطة التعاونية /طفل في نشاط منظم .

المرحلة الثالثة

- ١٩ يحاكي السلوك المرغوب / طفل .
- ٢٠ يشارك في الأدوار دون تنبيه .
- ٢١ يقوم بشيء عملي أمام الجماعة .
- ٢٢ يصنف الموقف / قيم بسيطة .
- ٢٤ ينظم خبراته أو يرتبها .
- ٢٥ تكوين الصداقات .
- ٢٦ يطلب المساعدة من الأطفال ويمدحهم .
- ٢٧ مساعدة الآخرين / توكيد الذات .

المرحلة الرابعة

- ٢٨ تقمص أدوار الكبار .
- ٢٩ ترتيب خبرات الجماعة .
- ٣٠ إقتراحات تلقائية للجماعة .
- ٣١ الوعي بالأفعال المختلفة للآخرين .
- ٣٢ إحترام آراء الآخرين .
- ٣٣ الإهتمام بآراء الآخرين .
- ٣٤ إقتراح حلول للمشكلات .
- ٣٥ تمييز القيم المتضادة .
- ٣٦ الإستنتاج في المواقف الإجتماعية .

المرحلة الخامسة

- ٣٧ يفهم مشاعر الآخرين ويحترمها .
- ٣٨ المهارات التبادلية /الأدوار المتعددة .
- ٣٩ الإختيار الشخصي / قيم .
- ٤٠ فهم النفس / أهداف .
- ٤١ العلاقات المتبادلة المستمرة .

تابع مربع رقم (٣ - ٩) قائمة تقدير الأهداف النمائية للعلاج

المهارات قبل الأكاديمية (pre) Academic

المرحلة الأولى

- ١ نفس ١ في السلوك .
- ٢ نفس ٢ في السلوك .
- ٣ نفس ٣ في السلوك .
- ٤ نفس ٤ في السلوك .
- ٥ الحركات البسيطة والكبيرة/٢٤ شهراً .
- ٦ تقليد أفعال الكبار .
- ٧ تمييز الأشياء .
- ٨ نفس ٣ في التواصل .
- ٩ نفس ٤ في التواصل .
- ١٠ الذاكرة قصيرة المدى/للأصوات ، والأشياء ، والناس .
- ١١ مجانسة الأشياء ذات الصفات سواء المختلفة أو المتشابهة .
- ١٢ تسمية الصور وتصنيفها .
- ١٣ تناسق الجسم / ٣ - ٤ سنوات .
- ١٤ مجانسة الصور المتماثلة .
- ١٥ تمييز أجزاء الجسم .
- ١٦ تناسق الحركات البسيطة/٣-٤ سنوات .
- ١٧ تمييز الألوان .

المرحلة الثانية

- ١٨ تمييز استخدامات الأشياء .
- ١٩ تمييز تفصيلات الصور .
- ٢٠ تمييز الأشياء المختلفة .
- ٢١ العد من ١ إلى ٥ .
- ٢٢ تمييز الصور سواء المختلفة أو المتشابهة.
- ٢٣ العد من ١ إلى ١٠ .
- ٢٤ التناسق بين العين واليد / مستوى ٥ سنوات .
- ٢٥ تمييز الأشكال ، والرموز ، والأعداد ، والكلمات سواء المختلفة أو المتماثلة .
- ٢٦ تصنيف الصور المختلفة .
- ٢٧ يحكي قصة ذات أحداث متسلسلة / بالصور .
- ٢٨ تمييز الأشياء المتضادة .
- ٢٩ تناسق الجسم / مستوى ٥ سنوات .
- ٣٠ تمييز مجموعات إلى ٦٠ .
- ٣١ إعطاء مبررات أو أسباب / لماذا ؟

المرحلة الثالثة

- ٣٢ التناسق بين العين واليد / يمين / يسار / ٦ سنوات .
- ٤٠ يقرأ العبارات / فهم .
- ٤١ المهارات البدنية / اللعب .

تابع مربع رقم (٣ – ٩) قائمة تقدير الأهداف النمائية للعلاج

- ٣٣ تناسق الجسم / ٦ سنوات .
- ٣٤ قراءة ٥٠ كلمة أولية .
- ٣٥ تمييز ، وكتابة الأعداد في مجموعات من ١– ١٠ (سواء بالتسلسل أو بدون تسلسل)
- ٣٦ يكتب ٥٠ كلمة أساسية من الذاكرة .
- ٣٧ يميز ويكتب الأعداد إلى ١٠٠ في مجموعات .
- ٣٨ يجمع ويطرح من ١ – ١٠ (أعداد مفردة أو مجموعة) .
- ٣٩ يستمع إلى القصص / فهم .
- ٤٢ التعرف على العناصر غير المنطقية .
- ٤٣ جمع وطرح الأعداد من ١٠ – ٢٠ / وإعادة التجميع / ووضع القيمة .
- ٤٤ كتابة الجمل من الذاكرة .
- ٤٥ الضرب والقسمة حتى ٢٥ .
- ٤٦ قراءة وكتابة الكلمات الكمية .
- ٤٧ القراءة والكتابة / فهم مستوى الصف الثالث الإبتدائي .
- ٤٨ سلاسل الحجم / علاقات .

المرحلة الرابعة

- ٤٩ الكتابة بهدف التواصل مع الآخرين .
- ٥٠ الضرب والقسمة حتى ٨١ (الأعداد الأولية) .
- ٥١ القراءة للمتعة / معلومات .
- ٥٢ عد النقود حتى ١٠ (دولار / ريال / جنيه ...) .
- ٥٣ توضيح شخصيات القصة .
- ٥٤ إستخدام القواعد النحوية / في الكتابة .
- ٥٥ نفس ٣٥ في التواصل .
- ٥٦ مشكلات القياس .

المرحلة الخامسة

- ٥٧ البحث عن آراء الآخرين / حول الأحداث الجارية .
- ٥٨ تمييز الرأي الحقيقي .
- ٥٩ تمييز وتوضيح الأفكار غير المنطقية .
- ٦٠ الأعداد المنطقية / مشكلات .
- ٦١ نفس ٣٢ في السلوك .
- ٦٢ إستخدام الأدوات أو الوسائل التعليمية / المُدن ، العمال .

توقيع ولي الأمر ــــــ **توقيع ولي الأمر في المؤسسة / البديل ــــــ**

توقيع معلم الفصل العادي ــــــ **توقيع معلم التربية الخاصة ــــــ**

وتستخدم معلومات الخط القاعدي لنموذج التقدير الموضوعي للعلاج النمائي لإعداد برامج تربوية فردية مناسبة للطلاب وتوفير معلومات مرجعية للتقييم المستمر ، حيث يجري كل خمسة أسابيع تقديراً مشابهاً ، وذلك لمعرفة ما حدث من تغير خلال تلك الفترة ٠ وترجع كل مهارة أو هدف تعليمي مباشرة إلى استراتيجيات علاجية محددة ٠ وتتضمن المراجع الخاصة بالعلاج النمائي (وود ، Wood ، ١٩٨١) على مقترحات لتدريس وفحص الأداء لكل هدف ومهارة ٠

بناء البرنامج Program Structure

كما هو الحال بالنسبة لغرفة الدراسة المنظمة هندسياً ، فقد تم الاهتمام ببنية (مكونات) برنامج العلاج النمائي بما في ذلك العاملين ، والترتيبات المكانية للبيئة ، والمواد والجداول والخطط ٠ وقد بقيت نسبة المعلم للطلاب منخفضة ، حيث يتوافر معلمان تقريباً لكل ستة طلاب ، ممن يتم وضعهم بدقة في مجموعات تعليمية بما يمكنهم من تحقيق مستويات نمائية مناسبة ٠ وبرغم أن هدف البرنامج هو التركيز على التدخلات التربوية ، فإن المجال مفتوح أمام الكبار للمساهمة في برنامج الطفل ، كالوالدين ، والمتخصصين في مجال الصحة النفسية ، ومساعدي المتخصصين paraprofessionals والمتطوعين ٠

وبالإضافة إلى مراجعة وود ، Wood (١٩٧٥ ، ١٩٨٦) للعلاج النمائي ، فهناك العديد من المراجع التي تناولت العلاج النمائي قد أوضحت كيفية استخدام الخيال Fantasy ، وسرد القصص Storytelling ، والفنون ، والموسيقا ، والدراما الاجتماعية ، والترفيه recreation ، واللعب لتحقيق أهداف العلاج النمائي (وود ، Wood ، ١٩٨١) ٠

مشروع إعادة التربية للمضطربين سلوكياً Project Re-Ed

فلسفة المشروع

لقد اعتبر مشروع إعادة – التربية (إعادة تربية المضطربين انفعالياً) في بداية الستينيات من هذا القرن كبديل ذي توجه بيئي للعلاج النفسي Psychotherapeutic التقليدي المستخدم في المؤسسات والمراكز الداخلية (هوبز ، Hobbs ، ١٩٧٤ ، ١٩٧٨ ، لويس ، Lewis ، ١٩٧٥) ٠ لم يحاول مشروع إعادة التربية كثيراً معالجة الأطفال المضطربين انفعالياً ؛ وإنما يركز على إعادة تربيتهم ، ومعالجة أنظمتهم الاجتماعية (البيت ، المدرسة ، والمجتمع) بحيث يكون هناك انسجام أكبر بين الطفل وبيئته ٠ ومنذ الستينيات تم إنشاء برامج إعادة – التربية في عدة ولايات أمريكية ٠

بنية البرنامج

يتم تحويل الأطفال لبرنامج إعادة – التربية من قبل أنظمة المدرسة ، ووكالات الخدمة الاجتماعية ، أو مرشد الطفل في العيادة ٠ حيث تتم في الاجتماعات الأولية بين الجهة المُحولة ، والمعلم المختص في برنامج إعادة– التربية مراجعة طبيعة مشكلات الطفل ، والمعالجات السابقة التي قدمت له داخل الأسرة ، والمدرسة ، والمجتمع ٠ فإذا تبين بأن حاجات الطفل تتوافق مع برنامج إعادة – التربية ، يقوم الطفل وأسرته بزيارة مدرسة إعادة – التربية لمقابلة المعلمين المرشدين ، والتعرف على البرنامج ٠ والبدء في التخطيط للبرنامج الفردي للتربية العلاجية وخبرات التعلم الاجتماعي ٠

ويتم تقديم الخدمات في مراكز إعادة التربية لحوالي ٤٠ طفلاً ، يتم توزيعهم في مجموعات يضم كل منها ثمانية طلاب تقريباً يقيمون معاً . ونظراً لأن الهدف الأساسي ينصب على تحسين قدرة هؤلاء الطلاب على التكيف في المنزل والمدرسة فإنهم يقضون جميع أيام الأسبوع بالمدرسة بينما يعودوا إلى المنزل خلال عطلة نهاية الأسبوع . وعلى العكس من البرامج الداخلية طويلة المدى ، فإن برنامج إعادة التربية يعد مركزاً ، وموجزاً نسبياً ؛ حيث تنتهي أساليب التدخل في غضون شهور قليلة .

ويتطابق الجدول اليومي في مدرسة إعادة – التربية مع اليوم المدرسي العادي ، مع التركيز على تدريس المهارات الأكاديمية الأساسية ، وتطوير المهارات اللغوية ، والبرامج الفردية وفقاً لحاجات الطفل الاجتماعية والأكاديمية ٠ وبعد المدرسة يركز برنامج الترفيه على تحسين مهارات الترويح لدى الطالب ٠ وفي المساء يتم المشاركة في المهارات الجماعية في جلسات قصيرة وسارة ومناقشات جماعية ٠ وتستخدم الفترات الأخرى من اليوم كأوقات الطعام ، والملبس ، وأوقات النوم أيضاً كفرص لإعادة التربية ٠ ويحاول العاملون في برنامج إعادة – التربية العمل على معالجة سلوك الأطفال وتعليمهم سلوكاً أكثر تكيفاً ٠ وبالإضافة إلى الطرق المعرفية – الوجدانية للمناقشات الفردية والجماعية وتنظيم المدرسة والبيئة التي يعيش فيها الطفل ؛ فقد يستخدم أحياناً التعزيز الرمزي والأشكال الأخرى للتعزيز للمساعدة في تعليم سلوك اجتماعي وأكاديمي جديد ٠

المعلمون المرشدون Teacher - Counselors

يركز برنامج إعادة التربية على دورين من الأدوار المهنية ، أحدهما هو المعلم – المرشد ، حيث يتم تعيين معلمين يقومان بدور الإرشاد لكل فصل ومجموعة ، ويعيشان معاً ويعملان كفريق لوضع الأهداف التعليمية ، وتنفيذ

ومجموعة ، ويعيشان معاً ويعملان كفريق لوضع الأهداف التعليمية ، وتنفيذ البرامج ، وتقييم مدى التقدم والنجاح الذي يحرزه الطلاب . وعادة ما يعمل أحدهما كمعلم في الفصل ، ويتولى الآخر خبرات الترفيه والمعيشة . ويحاول المعلمون – المرشدون المحافظة على الاستمرار والثبات عبر هذه البيئات .

المعلمون الذين يقومون بدور الوسيط Liaison - Teacher

يُمثل المعلم الذي يقوم بدور الوسيط الدور الثاني المميز لبرنامج إعادة – التربية ؛ حيث يوفر أولئك المعلمون الصلة المهمة بين إعادة – التربية ومنزل الطفل ومدرسته ومجتمعه . وتعتمد مسئوليات المعلم الذي يقوم بهذا الدور على الاحتياجات داخل أنظمة الطفل الاجتماعية . وقد تتضمن المسئوليات المحددة التي يقوم بها مساعدة الوالدين على التعايش مع مشكلة أطفالهم ، وتحسين نظرتهم نحو أطفالهم ، وتنفيذ استراتيجيات ثابتة وفاعلة لضبط سلوك أطفالهم والمحافظة على المكتسبات التي تحققت من خلال برنامج إعادة – التربية . وقد يساعد المعلم الذي يقوم بهذا الدور أيضاً الأسر للوصول إلى المصادر الاقتصادية ، والاجتماعية ، والصحة النفسية ، التي من شأنها دعم جهودهم لتلبية حاجات أسرهم وأطفالهم .

إن من أكثر المهام التي يقوم بها المعلم – الوسيط أهمية العمل مع معلمي وإداريي المدرسة والمنزل ، حيث يحددون المناهج وإجراءات ضبط السلوك التي ظهر أثرها في كل من المنزل والمدرسة ، وكذلك تلك المهارات الضرورية التي يتعين على الطفل القيام بها في هذه الأماكن . ويتواصلوا كذلك حول الإجراءات العلاجية التي نُفذت في مدرسة إعادة – التربية ، ويقدمون الاستشارة للعاملين في

المدرسة والمنزل حول أفضل الطرق التي تحقق الراحة وتوفر الخدمة المناسبة للطفل ، وتستمر هذه الاستشارة والدعم حتى بعد إعادة التكامل ٠

ويبدو أن أسلوب إعادة – التربية يساعد في تحقيق نجاح أكبر لأداء الأطفال المضطربين سلوكياً في بيئاتهم الاجتماعية المتعددة (لويس ، Lewis ، ١٩٧٥) ٠ وتتمثل أهم سماته الفريدة في اجراءاته العلاجية متعددة الأوجه لتغيير الطفل ، وتلك الأماكن التي يفتقد فيها الطفل للتكيف والمتمثلة بالمنزل والمدرسة والمجتمع المحلي ٠ ولقد أقر مشروع إعادة – التربية بأن تغيير كل من الطفل والبيئة يعتبر ضرورياً لتصحيح حالة الإضطراب الإنفعالي لديه ٠

ملخص

لقد تناولنا في هذا الفصل قضايا البرمجة التربوية للطلاب الذين يعانون من مشكلات شخصية واضطربات أخلاقية ٠ ويجب تناول البرمجة التربوية من وجهة نظر بيئية ، وكذلك تم عرض البرنامج التربوي الفردي (IEP) كعملية ، وذلك لاشتراك جميع الأشخاص ذوي العلاقة في تخطيط البرنامج ، وكمنتج حيث يمثل البرنامج وثيقة تتضمن مبرراته ، وإعداده ، ونظام تقديم الخدمة ٠ وبالرغم من محددات البرنامج ، فقد قدم نموذج متصل الخدمات كنموذج مفيد لتحديد البدائل التربوية المناسبة لإيصال الخدمات للأطفال ٠

ومن أجل الوصول إلى الهدف المركزي لبرمجة التربية الخاصة – إعادة التكامل – ، فمن الضروري تسهيل النقل الناجح للطلاب لبيئات أقل تقييداً ٠ فجهود

إعادة التكامل يجب أن تتضمن استراتيجيات لإرسال واستقبال البرامج ٠ إذ يجب أن يُعد البرنامج السابق الطلاب لإعادة التكامل ويعمل على دعم تقدم الطالب ٠

وقد قدمنا في هذا الفصل مراجعة لثلاثة برامج خاصة تصلح للاستخدام مع الطلاب المضطربين سلوكياً ؛ وهي غرفة الدراسة المنظمة هندسياً ، والعلاج النمائي ، ومشروع إعادة – التربية ٠ وقد لبى كل من هذه البرامج الثلاثة معظم المحكات الضرورية للبرنامج الناجح ، فكل منها طور واختبر في الميدان ، وكل منها يعتبر نموذجاً (سواء بصورة كلية أو جزئية) لبرامج أخرى للأطفال والمراهقين من المضطربين سلوكياً ٠

الباب الثاني

آباء ومعلمو الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً

آباء ومعلمو الأطفال والمراهقين

المضطربين سلوكياً

لقد تم توجيه هذا الجزء من الكتاب نحو تشجيع وعي المعلم وفهمه لنفسه ، وكذلك نحو تطوير فهمه للعلاقة بين المدرسة والمنزل .

وتعتبر التربية الخاصة للأطفال المضطربين سلوكياً من بين أكثر المهن التي تتطلب شروطاً وخصائص لمن يختارها . فهي تتطلب فهماً ، وصبراً ، ورعاية ، وقدرات إبداعية وطاقة هائلة . فالشخص الذي يختار مثل هذه المهنة يجب أن يكون مدرباً تدريباً عالياً ، ليس فقط بمعرفة المفاهيم والأساليب التربوية ، ولكن بمعرفة النفس كذلك . ويساعد الفصل الرابع طلاب الجامعة على تنمية مثل هذا الوعي بالذات ، ويجعل من هذه المهنة خياراً مناسباً لهم . وعلاوة على ذلك ، فمن واجب المهنيين الفاعلين في مجالات التربية الخاصة ، والصحة النفسية ، أن يوضحوا كيفية إستخدام المصادر الشخصية ومصادر النظام دون أن يصطدموا معه . وتساعد الأفكار المقدمة في الفصل الرابع الطلاب على تنمية مثل هذا الوعي حول هذه المهنة .

وأخيراً ، فإن من المهم أن ندرك بأن التغييرات المستمرة والفاعلة التي تحدث للأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً ، تعتمد كثيراً على المشاركة الفاعلة للوالدين وأفراد الأسرة . وقد صممت المفاهيم والأفكار الواردة في الفصل الخامس لمساعدة المعلمين والمهنيين الآخرين العاملين مع الطفل على تسهيل عملية مشاركة الوالدين ، وذلك من خلال فهم ما قد يواجههم من مشكلات في هذا الصدد .

الفصل الرابع

معلمو الطلاب المضطربين سلوكياً

مقدمــة

يبدو أن الملاحظات التي يبديها معلم الطلاب المضطربيــن سلوكياً تفيد بـأن الخبرات المهنية ومصادر الرضاء لمثل هؤلاء المعلمين قد تختلف كثيراً عن تلك الخاصة بالمعلمين الآخرين . ويتطلب نجاح العمل مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات شخصية وسلوكية بعض السمات الشخصية والمهنية الخاصة . وتتحدد بعض تلك الخصائص بشكل كبير بالعوامل الشخصية للفرد ؛ التي تطورت حتى قبل التدريب المهني الرسمي الذي تلقاه المعلم . في حين يكتسب البعض الآخر بعض تلك الخصائص من خلال البرامج المهنية التي يمر بها ، والتي تسهم في فهم الطلاب المضطربين سلوكياً والإجراءات العلاجية الفعالة لمشكلاتهم . وقد يتم تعلم بعض الكفايات المهمة الأخرى من خلال الخبرات الميدانية ؛ حيث يشاهد الطلاب المتدربون المعلمين ذوي الخبرة ، وتتاح لهم الفرصة لتطبيق ما تعلموه في أثناء دراستهم . ومما لا شك فيه أن كفاية التدريس تستمر في التطور والنمو كلما طبق المعلمون مهاراتهم الشخصية والمهنية في عملهم ، ومن خلال مواجهة ما قد يصادفهم من تحديات ومواقف .

وكما لاحظنا عبر هذا الكتاب ، فإن تطوير الإجراءات العلاجية التربوية يتطلب وجهة نظر بيئية . حيث يتواجد الأطفال ذوي الإضطرابات السلوكية دائماً في إطار نظم إجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها . وعادة ما تؤخذ العلاقات المتداخلة بين ثلاثة عناصر أساسية داخل المدرسة بعين الاعتبار ، وتتمثل تلك العناصر في الطالب (الطلاب) ، والمعلم ، والبيئة . ولقد ناقشنا في الجزء الأول من هذا الكتاب الخصائص والاحتياجات الخاصة للطلاب في ضوء النماذج

السلوكية ، وعرضنا لإجراءات تقييم الحاجات التربوية لهؤلاء الطلاب ، وقد اتبعنا ذلك في الجزء الثاني بمراجعة للأساليب السلوكية النفسية التربوية في العلاج . وركزنا في الفصل الثالث على البرامج التربوية الفردية ، والترتيبات المناسبة لإيصال الخدمة التربوية ، مع تقديم نماذج لتلك البرامج .

وسوف نتناول في هذا الفصل عدة موضوعات تتعلق بمعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً . وسوف نناقش أولاً الكفايات الخاصة التي نراها هامة للمعلمين ، ونشير للطرق التي يتم بها اكتساب تلك الكفايات . وسوف نوجه الانتباه إلى ما يمكن اعتباره مهارات فنية وما يمكن اعتباره عوامل شخصية . ومن ثم سنتناول بعض الخصائص الديموجرافية لهؤلاء المعلمين ، وقضايا تتعلق بمواجهة إحتياجاتهم وكذلك متطلبات الإعداد المهني ، والتخصصي . وأخيراً سوف نقوم باستعراض العوامل المتعلقة بالمشكلات الحقيقية التي تظهر بين المعلمين ؛ مثل الضغوط النفسية والاحتراق النفسي ، والأساليب المناسبة للتعامل مع الضغوط وعلاج الاحتراق .

كفايات المعلم

لقد حظيت الكفايات الضرورية لمعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً عبر السنوات الثلاثين الماضية باهتمام كبير . وبرغم ذلك ، أوضحت المراجعة الحديثة للأدب التربوي حول إعداد المعلم وجود دراسات قليلة نسبياً تناولت مسألة الكفايات (زابل ، Zabel ، ١٩٨٧) . ولقد أوضحت تلك المراجعة بأن دراسات قليلة تناولت مسألة الكفايات الضرورية لتدريس الأطفال ذوي الاضطرابات الشخصية

والسلوكيـة . ولقد اعتــرف بلاكهورس وآخرون ، Blackhurs, et. al. (١٩٧٧ ، ص : ١٦٨) بأن كفايات المتدرب تعتمد كثيراً على الأحكام المهنيـة ، والمنطـق ، والرأي ، والتخمين ، والإحساس الداخلي و / أو الإخلاص .

العلاقة مع المدرس العادي

لا يمكن أخذ الكفايــات الضروريـة لمعلمـي الطـلاب المضطربين انفعاليـاً أو سلوكياً بمعزل عن تلك الكفايات الضرورية لمعلمي الفصول العادية . فهي تتألف من تلك المهارات ، إلـى جـانب خصـائص إضافيـة مـن الفهـم ، والمهـارات ، والسـمات الشخصية ؛ وفي معظم الحـالات ، فـإن إعـداد معلم التربيـة الخاصـة إمـا أن يحـدث مصاحباً لعمليـة إعدادهـم المهنـي للتدريـس فـي الفصـول العاديـة أو يــأتي بعدهــا . وتستدعي متطلبات التخصص عادة الإعداد للتدريس في الفصول العادية ، بالإضافـة إلى الفصول الخاصة .

وهناك أسباب عديدة مهمة لتلقي معلمي التربية الخاصة تدريباً مهنياً لتدريـس الفصول العادية . وكما لاحظنا ، فإن معظم الطلاب الذين يتلقون تربية خاصة بسبب اضطراباتهم السلوكية ، يستمرون فـي المشـاركة علـى الأقل لجـزء مـن الوقـت فـي برامج التربية العادية . كما أن معظم هؤلاء الطلاب أتوا مـن برامـج عاديـة واجهـوا أثنـاء تعلمهـا كثيراً مـن الصعوبـات . وبالإضافـة إلـى ذلـك ، فـإن الهـدف الأساسـي للبرامج الخاصة المقدمة لهؤلاء الطـلاب هـو العـودة فــي النهايــة للفصـل العـادي ، وبالتالي يتوجب على معلمي التربية الخاصة أيضاً فهم البيئات التربوية العادية ، وأن يكونـوا علـى وعـي ومعرفـة بالنمـاذج العاديـة لجوانـب النمـو المعرفـي ، والجسـمي والاجتماعي للطفل ، وبالمناهج العادية ، وبما هو متوقع من الطلاب وفق مستوياتهم

الصفية والعمرية . وكذلك يجب أن يكونوا قادرين على التواصل مع المعلمين العاديين .

ولقد حظيت نوعية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بأهمية كبيرة في السنوات القليلة الماضية ؛ حيث وجهت بعض الانتقادات لنوعية المعلمين وإعدادهم المهني لعملية التدريس (مثل اللجنة الوطنية للتميز التربوي National Commission on Excellence in Education ، ١٩٨٣ ، ١٩٨٠) ، وذلك تعبيراً عن الإهتمام بانخفاض الدرجات التي يحصل عليها المعلمين على مقاييس الاستعدادات ، وكذلك بوجود أدلة على أن كثيراً من المعلمين الموهبين يتركون مهنة التدريس ، وبالإتهامات بعدم وجود خلفية كافية لدى المعلمين من حيث العلوم العامة (العلوم ، اللغات ، الفلسفة ، التاريخ) وكذلك تدني مستوى معايير القبول في برامج الإعداد التربوي وكذلك بالمعايير المنخفضة لمتطلبات التخصص .

ومع أن كثيراً من التربويين يتفقون مع بعض هذه الاتهامات وضرورة إعادة النظر فيها ، فقد أشار البعض منهم بأن هذه المشكلات لا يمكن حلها فقط من قبل المسئولين عن إعداد المعلمين Teacher Educators (إيميج ، Imig ، ١٩٨٤ ، كير ، Kerr ، ١٩٨٣) . بل يتطلب ذلك بعض التغييرات الأساسية في الطرق التي تنظر فيها مؤسسات التعليم العالي إلى إعداد المعلم ، والمصادر التي يرغب المجتمع بتخصيصها للتربية . وهناك اعتبارات خارجة عن المسئولية المباشرة للقائمين على إعداد المعلمين ، ولها تأثير كبير على نوعية المعلمين وعلى عملية إعداد المعلم . فعلى سبيل المثال ، فإن فرص اختيار المعلمين من الأعداد الكبيرة لطلاب مرحلة البكالوريوس آخذة بالتضاءل والنقصان ، فهناك ببساطة إنخفاض في أعداد الطلاب في سن المرحلة الجامعية ، وكذلك ازدادت الفرص الوظيفية البديلة وخصوصاً

للمرأة في السنوات الأخيرة ، وجذبت كثير ممن تم إعدادهم في السابق للعمل في مجال التدريس . وفي نفس الوقت هناك انخفاض نسبي في رواتب المعلمين مصحوباً بانخفاض في الوضع الإجتماعي للمعلمين .

مهارات التدريس الأساسية

يوجد اتساق واضح في محتوى وتنظيم برامج إعداد المعلمين للعمل بالمدارس العادية وعادة ما تتألف من أربعة عناصر : مواد أكاديمية عامة ، وذلك بدراسة متقدمة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (التخصص الرئيسي Major) ، ودراسات مهنية في الأصول (نمو الطفل ، التعلم) ، وطرق التدريس ، وخبرات تدريس الطلاب (رايس ، Rice ، ١٩٨٤) . ويمثل إعداد المعلم المهني عادة ما بين ربع إلى ثلث متطلبات برنامج إعداد معلم الفصل .

وبالرغم من إتساق أو إنتظام برامج إعداد المعلم للتدريس ، فلا توجد إلا محاولات قليلة اهتمت بقضايا النوعية في إعداد المعلم العادي . وهذا يعني الإهتمام بالمستوى الذي يجب أن يكون عليه محتوى ورسائل علم أصول التدريس ، أو مهارات التدريس ؟ وفي مراجعة العديد من أوجه الإعداد المهني للمعلمين ، استنتج إيفرتسون وآخرون ، .Evertson, et. al (١٩٨٤) أنه وبالرغم من النقد الموجه للطرق المستخدمة في إعداد المعلم ، فقد أشارت نتائج الدراسات المتاحة إلى قيمة وأهمية الإعداد المهني . فالمعلمون الذين أكملوا برامج الإعداد المهني من المرجح أن يكونوا أكثر فاعلية – كما ظهر من قياس التحصيل الأكاديمي لطلابهم – من أولئك الذين لم يتلقوا مثل ذلك الإعداد المهني . وقد حدد إيفرتسون وآخرون أيضاً مهارات التدريس الأساسية الخمسة الضرورية للتدريس الجيد . وهي تلك المهارات

التي يمكن تعديلها لتتناسب مع الأنواع المختلفة لمحتوى ما نقوم بتعليمه ، وللأهداف التعليمية ولاحتياجات الطلاب . وتتمثل مهارات التدريس الأساسية فيما يلي :

١ - زيادة وقت التعليم الأكاديمي ، وذلك بتوفير فرص لتعلم وتغطية المحتوى الأكاديمي .

٢ - إدارة وتنظيم الفصل وذلك من خلال تنظيم الفراغ المكاني ، ووضع القواعد والإجراءات ، وتقديم معززات ومكافآت سارة ، ومراقبة عمل الطلاب ، وتخطيط الدروس ، ووضع الطلاب على شكل مجموعات .

٣ - الاستفادة من استراتيجيات التدريس الفعالة مع التأكيد على تكرار الحصص التي تعرض المعلومات ، وتنمية المفاهيم من خلال المحاضرات وعرض البراهين والأدلة .

٤ - وضع توقعات عالية لأداء الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض .

٥ - تعزيز سلوك الطلاب المناسب المرتبط بالتحصيل الأكاديمي ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة وبمعلومات حول نتائج جهودهم (إيفرتسون وآخرون ، Evertson et. al. ، ١٩٨٤ ، ص ص ٢٧ - ٢٨).

ومع أننا لا نعرف الكثير حول كيفية تعليم مهارات التدريس الأساسية هذه في برامج إعداد المعلم العادي ، أو المدى الذي تطبق فيه فعلياً في غرف الدراسة ، إلا أن جميع المهارات السابقة يجب اعتبارها مهمة وضرورية لمعلمي التربية الخاصة ممن يعملون مع الطلاب المضطربين سلوكياً . ولا شك أن العلاقة بين إعداد معلم التربية الخاصة والمعلم العادي تستدعي اهتماماً إضافياً . وبالتأكيد ، فإن طبيعة ، ونوعية إعداد معلم الفصل العادي يعتبر هاماً للأطفال والمراهقين من المضطربين سلوكياً .

كفايات خاصة لتدريس الطلاب المضطربين سلوكياً

لو تمكن جميع المعلمين العاديين كفايات التدريس السابقة التي أشار إليها إيفرتسون وآخرون (١٩٨٤) ، وكانوا مهتمين وراغبين في العمل مع الطلاب المضطربين سلوكياً ، فإن الحاجة للبرامج الخاصة سوف تضعف أو تتناقص . ومع ذلك فهناك بعض التساؤلات حول مهارات ورغبة كثير من معلمي الفصل العادي العمل مع مثل هؤلاء الأطفال . وتشير الملاحظات الكلينيكية بأن إحدى المشكلات التربوية المتعلقة بتنوع السلوك الإنساني ، تتمثل في أن الكبار – بما فيهم المعلمين – يتفاوتون في قدرتهم على التعامل مع ، وإدارة ، وتدريس مجموعات ذات مستويات مختلفة ومتفاوتة من الطلاب . فبعض الأشخاص الراشدين يستطيع التعامل جيداً مع عدد كبير من الشباب الذين يسلكون بطرق متفاوتة أكبر مما يستطيع البعض الآخر (ميسينجر ، Mesinger ، ١٩٨٥ ، ص : ٥١١) .

ولهذا يعتبر موضوع الكفايات الخاصة لتدريس الطلاب المضطربين سلوكياً موضوعاً خطيراً Critical . وجاءت نتائج معظم الدراسات في الأدب التربوي التي تناولت هذا الموضوع متسقة حول ما يعتبره المسئولون عن إعداد المعلمين Teacher Educators أو معلمو التربية الخاصة أنفسهم خصائص ومهارات مهنية هامة . وبالتالي يمكن القول بأن تحديد أهمية وضرورة الكفايات هو في النهاية مسألة تخص الخبراء الذين يتوقع أن يكونوا أكثر معرفة حول هذا الموضوع .

وفي دراسة مبكرة حول مؤهلات وإعداد معلمي الأطفال " الذين يعانون من سوء التوافق الإجتماعي والإنفعالي " Socially and Emotionally Maladjusted Children ، طلب ماكي وآخرون ، Mackie, et. al. (١٩٥٧) خمسة وسبعين معلماً متميزاً من كافة المناطق ، ممن عملوا في بيئات تربوية متنوعة ، تقدير مدى أهمية

ثمانية وثمانين كفاية فردية للمعلم ، وقد حصلت عشرين كفاية على تقدير " مهمة جداً " ، وصنفت في المجالات الستة التالية :

١ - معرفة وقدرة على إعداد فصل مرن ، خالٍ من التوتر ، يمثل مصدر آثاره وقادر على تلبية حاجات الطفل الفردية .

٢ - القدرة على استخدام التشخيص الفارق أو التمييزي differential diagnosis وتفسير الإختبارات والتقارير النفسية ، وكذلك تاريخ الحالة .

٣ - القدرة على إرشاد الطلاب ، وذلك في ضوء اتجاهاتهم ومشكلاتهم .

٤ - القدرة على إدارة سلوك الفرد الاجتماعي وتنمية القدرة على ضبط النفس Self-Control .

٥ - معرفة أسباب المشكلات السلوكية والحاجات النفسية للطلاب .

٦ - القدرة على العمل مع المجموعات المهنية الأخرى .

وقد استنتج ماكي وآخرون ، Mackie, et. al. (١٩٥٧ ، ص : ٢٦) بأنه يتوجب على المعلمين توفير برنامج مدرسي مرن يسمح للطلاب بالتوافق والتطور ويوفر لهم الخبرات التي تمكنهم من النجاح . وأكدوا أيضاً على توافر خصائص شخصية معينة لدى المعلم . ولقد اتفقوا جميعاً على أن تتوافر لديه قدرة عالية على التكيف ، ودافئاً ، وشخصاً مقبولاً ، متصفاً بالموضوعية وحريصاً على تقديم التشجيع والدعم . ويجب كذلك أن يحقق درجة عالية من النضج (ص : ٣٣) . وقد أجريت دراسة مشابهة لاحقاً وجاءت بنتائج مشابهة (بولوك وويلان ، Bullock and Whelan ، ١٩٧١) .

وقد أكد بيركاوتز وروثمان ، Berkowitz and Rothman (١٩٦٠) على نوعية الشخصية المطلوبة لمعلمي الأطفال المضطربين سلوكياً . " وقد لاحظا بأن

معلم الطفل المضطرب يجب أن يكون شخصاً تتوافر فيه خصائص متعددة ، وذلك بأن يكون ناضجاً انفعالياً ، ولديه معرفة جيدة بالتربية وعلم النفس ، وموهوباً في المجالات الأكاديمية ، ولديه إهتمامات واسعة ، وإلى جانب ذلك ، لا بد أن يكون على وعي بأوجه قصوره الشخصي . فالمعلمون الأكثر نجاحاً مع الأطفال المضطرين هم أشخاص حقيقيون ، لهم رؤيتهم الذاتية لحاجاتهم الخاصة ، ولديهم القدرة لأن يصبحوا جزءاً أساسياً من فريق العلاج " (ص : ١٢٩) .

وبعد عدة سنوات اقترح هويت ، Hewett (١٩٦٧) سلسلة هرمية لسبع كفايات مهمة للمعلم ، بناء على خبراته كمدير لبرنامج تدريب المعلمين في معهد الطب النفسي العصبي بجامعة UCLA .

ومع أن هويت اعتبرها جميعها مهمة ، إلا أنه وضعها مرتبة حسب درجة أهميتها على النحو التالي :

- الموضوعية
- المرونة
- التنظيم Structure
- البراعة Resourcelulnes
- التعزيز الاجتماعي
- خبرة بالمنهج
- نموذج جيد يحتذى في قدرته العقلية Intellectual Model

أما المنحى السلوكي فيركز في كفايات المعلم على اكتساب مهارات محددة مقدمة من قبل هارنج وفارجو ، Haring and Fargo (١٩٦٩) اللذان حددا ثمانية مهارات لتطبيق التدخلات العلاجية السلوكية تتضمن مايلي :

١ – القدرة على الملاحظة وتحليل السلوك .

٢ – إستخدام معلومات التقييم في المجال الأكاديمي ، واللفظي ، والاجتماعي ، والجسمي ، والسلوكي لتخطيط البرنامج .

٣ – إختيار مواد تدريس مناسبة .

٤ – تحديد المتطلبات الدافعية للطفل .

٥ – إستخدام أساليب ضبط السلوك .

٦ – إجراءات لإيجاد أنشطة التعلم والمحافظة عليها .

٧ – مراقبة مستمرة لتقدم الطلاب .

٨ – تطبيق مهارات التدريس مع الأفراد والمجموعات .

وقد سأل كير وآخرون ، Kerr, et. al. (١٩٧٨) الطلاب المتخرجين من برنامج كلية بيبدي ذي التوجه السلوكي تحديد أكثر الكفايات ملاءمة لتدريس الطلاب المضطربين سلوكياً . ووفقاً لما أشار إليه طلابهم السابقون ، فقد تضمنت أكثر الكفايات استخداماً على تحليل المهمة ، والاختبارات ذات المحكات المرجعية ، والبرمجة التعليمية ، وتحليل المفهوم ، ومهارات الملاحظة ، ومهارات تعديل السلوك المتمثلة في الحث أو التشجيع prompting التعلم بالنموذج ، والتشكيل .

وفي نفس الوقت تقريباً ، حلل فينبرج و وود ، Feinberg and Wood (١٩٧٨) الأساليب الميدانية المستخدمة في برنامج تدريب المعلمين بجامعة مينسوتا. ولقد اقترحا للمعلمين الأهداف الثلاثة عشرة الموجودة في المربع رقم (٤ – ١) . وتؤكد هذه الأهداف على مهارات في التقييم ، إعداد وتطبيق التربوية التي تشتمل على كل من أساليب التدخل السلوكية والنفسية التربوية . وأكدا أيضاً على أهمية أن يكون المعلم قادراً على العمل مع كل من الطلاب ، والوالدين ، والزملاء .

ومن أكثر المحاولات التي سعت إلى التعرف على الكفايات المهمة للمعلمين ، ما قام به بلسجروف وريث ، Polsgrove and Reith (١٩٧٩) ، إذا أعدّا قائمة تضم ١٣٨ كفاية وذلك بالاعتماد على مراجعتهما للدراسات السابقة لكفايات المعلمين وعلى خبرتهما في برامج إعداد المعلمين ، وقاما بتصنيف تلك الكفايات في سبع مجموعات : التقييم ، وإدارة السلوك ، والاتصال / الاستشارة ، والتدريس ، والكفايات الشخصية ، والإدارية ، والمعرفية . ومن ثم كتبت العبارات الخاصة بالكفايات بحيث يمكن قياس أداء الطالب المتدرب على أساس الوضع في الميدان . قد تم تسليم القائمة إلى ثلاثة وعشرين من المتخصصين في إعداد المعلمين ، وطلب منهم تقدير أهمية كل كفاية بناءً على استخدامها المتكرر من قبل معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً . ومع أن كثيراً من الكفايات حصلت على تقديرات " مهمة " ؛ فقد تم تقدير أربع وثلاثين كفاية فقط على أن " الحاجة إليها كبيرة جداً " greatly needed ، حيث أعطاها على الأقل نصف المسئولين عن إعداد المعلمين أعلى التقديرات . ويتضمن المربع رقم (٤ - ٢) تلك الكفايات الأكثر أهمية من وجهة نظرهم .

وطبقاً لما ذهب إليه بلسجروف وريث ، فقد قدر المسئولون عن إعداد المعلمين Teacher Educators المهارات الموجهة نحو أساليب التدخل العلاجية المباشرة مع الأطفال أكثر من فهم السلوك المضطرب . واستنتجا بأن هناك أربعة مجالات أساسية للمهارات الضرورية لمعلمي الطلاب المضطربين انفعالياً والمضطربين سلوكياً ، وهي :

١ - مهارة في إعداد بيئة صفية منظمة ، ووضع توقعات وحدود واضحة ، مع الأخذ بالاعتبار المرونة في تلبية حاجات الطلاب .

٢ – القدرة على العمل مع المهنيين الآخرين في عملية العلاج .

٣ – القدرة على إدارة سلوك الأطفال بشكلٍ فاعل .

٤ – الموضوعية ، والدفء ، والتحمل ، والاستقرار الانفعالي .

مربع رقم (٤ – ١) أهداف المعلمين

١ – استخدام أساليب التقييم في غرفة الدراسة .

٢ – مساعدة الطلاب في وصف أهدافهم والأهداف السلوكية المفضلة .

٣ – العمل بشكل بناء مع الوالدين .

٤ – إعداد برنامج تربوي فردي للطلاب الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من اضطراب إنفعالي / سلوكيا .

٥ – التعبير عن مهارات فعالة وإيجابية في العلاقات الشخصية مع الطلاب .

٦ – العمل بشكل متعاون مع أعضاء الفريق .

٧ – تطوير وتنفيذ خطط التدريس المنظم للسلوك الاجتماعي .

٨ – القيام بإجراء الاتصالات / والمقابلات لحل المشكلات ، والمناقشات الجماعية .

٩ – تطوير وتنفيذ التعاقدات السلوكية مع الطلاب .

١٠ – تطوير وتنفيذ خطط التعزيز الجماعي .

١١ – إستخدام أساليب علاجية متنوعة .

١٢ – إستخدام أساليب متنوعة لإدارة الأزمات وذلك لضبط / احتواء السلوك المشكل وإعادة توجيه الطلاب في الاتجاه المرغوب .

١٣ – إستخدام أسلوب الإقصاء وإجراءات العزل بشكل مناسب .

وحديثاً أورد كولينان وآخرون ، .Cullinan, et. al (١٩٨٧) نتائج متسقة في دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي المراهقين من المضطربين سلوكياً . إذ طلبوا من

المسئولين عن إعداد المعلمين من أساتذة الجامعة ، ومدراء مراكز العلاج في المؤسسات الداخلية ، ومدراء التربية الخاصة المحليين ، تقدير خمس وخمسين كفاية قاموا باشتقاقها من بعض الدراسات التي سبق ذكرها . ولقد تم ترتيب الكفايات في ثمان فئات : التقييم ، وإدارة السلوك ، وبرمجة التدريس ، والتفاعل مع الوالدين ، والتفاعل مع المهنيين الآخرين ، والإدارة ، والمعرفة ، والخصائص الشخصية / المهنية . وقد أعتبرت معظم الكفايات على أنها " مهمة بدرجة متوسطة " Fairly Importent ، أما في مجال ضبط السلوك ، والخصائص الشخصية / المهنية ، فقدرت معظم الكفايات بأنها " مهمة بدرجة كبيرة " Highly Importent .

- ولقد ظهرت عدة اتجاهات تتعلق بالطريقة التي تم التعامل فيها مع قضية كفايات المعلم عبر السنوات الماضية ، حيث انتقل التركيز من فهم وتوضيح السلوك المضطرب إلى تعلم مهارات محددة للتدخل الفاعل . وتتفق هذه الحركة مع تطور تحليل السلوك التطبيقي وأساليب تعديل السلوك المتعددة التي سبق عرضها في الفصل الأول من هذا الجزء .

ولكن لا بد من التنويه إلى أن التفريق بين مهارات الفهم understanding ومهارات التدخل العلاجي يعد أمراً مصطنعاً (غير حقيقي) artificial . فمن الضروري وجود بعض الفهم ، وبعض التفسيرات ، وبعض النظريات حول طبيعة مشكلات الطلاب السلوكية . إن استراتيجيات تعليم مثل هؤلاء الطلاب لا يمكن أن تطبق بشكل غير تمييزي ، ولكن يجب أن توجه من خلال فهم حالات الطلاب وحاجاتهم . وبرغم أن أسباب السلوك المُشكل لا تحتاج - وفي كثير من الحالات لايمكن - لتحديد ، فإن فهم كل طالب يعتبر أساساً لإعداد أساليب التدخل العلاجي .

ومن الأهمية بمكان أن نتذكر بأن إتقان كفايات معينة من قبل الطالب المتدرب لا يعني بالضرورة بأنه سوف يكون معلماً فاعلاً . ومع ذلك فإن عدم توافر الدليل على وجود الكفايات التي سبق وصفها ، والاعتماد على الأحكام الذاتية للكفاية لا يحقق كفاية التدريس . ولقد لاحظ بلوم ، Bloom (١٩٧٩) " أن أفضل ما يمكن قوله حول الكفايات التي نقوم بحصرها هو أنها عبارة عن مجموعة من الإفتراضات والإقتراحات التي نقلل بها درجة تعقيد التدريس لدرجة تمكننا من التحكم فيه " .

إن الإعداد المستقبلي لمعلم الطلاب المضطربين سلوكياً بجميع الكفايات الضرورية ليصبح معلماً فعالاً يتجاوز هدف أي مقرر دراسي ، والخبرة الميدانية ، أو حتى برنامج إعداد المعلم . فاختلاف الطلاب ، والظروف ، والبيئات ، والخدمات المساندة ، ومسئوليات المعلم سوف تتطلب أشخاصاً مختلفين ومهارات مهنية . وفي حقيقة الأمر ، فإن المعلم لا يمكن بحال من الأحوال أن يكون مزوداً بكل ما يُمكّنه من التعامل مع كل التحديات السلوكية والتدريسية التي يظهرها الطلاب . فهناك دائماً تحديات جديدة لم يتم إعداد المعلم لها إعداداً كاملاً . والحل هو اكتساب الكفايات والمراجعة المستمرة لها .

الإعداد التصنيفي في مقابل الإعداد غير التصنيفي

إن القضية التي لم تجد حلاً حتى الآن في أعداد المعلمين للعمل مع الطلاب المضطربين سلوكياً ؛ تكمن فيما إذا كان التدريب يجب أن يقتصر ويركز على هذه الفئة فقط ، أم أن يكون التدريب عاماً في توجهه ؛ بحيث يشمل فئات الإعاقة الأخرى . وهذا يقتضي طرح السؤال التالي : هل يجب أن يكون إعداد المعلم تصنيفياً أو غير تصنيفي ؟

مربع رقم (٤ – ٢) آراء المعلمين المتدربين لأكثر الكفايات أهمية

كفايات التقييم

١ – اختيار وتطبيق وتفسير الأدوات الرسمية وغير الرسمية لتقييم الأداء الاجتماعي للطلاب (مثل قوائم الشطب السلوكية ، وتسجيل الأحداث ... الخ) .

٢ – التطبيق والتفسير الصحيح للمقاييس غير الرسمية لأداء الطلاب الأكاديمي (مثل الاختبارات ذات المحكات المرجعية ، الاختبارات التي يقوم المعلم بتطويرها ... الخ) .

٣ – استخدام أساليب وأنظمة الملاحظة المنظمة وغير المنظمة لجمع المعلومات عن سلوك الطلاب الأكاديمي والاجتماعي .

٤ – اختيار السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة ، وذلك لمراعاتها في البرامج العلاجية للطلاب .

٥ – استخدام بيانات التقييم لاختيار البدائل التربوية المناسبة للطلاب .

٦ – الاعتراف بأثر المتغيرات البيئية التي قد تؤثر في البرنامج العلاجي .

كفايات إدارة السلوك

١ – ترتيب المثيرات السابقة واللاحقة لتغيير السلوك في الاتجاه المرغوب .

٢ – توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلاب والمحافظة عليها .

٣ – استخدام استراتيجيات متعددة لتنمية القدرة على ضبط النفس لدى الطلاب .

٤ – إعداد وتنفيذ وتقييم برامج فاعلة لضبط سلوك الطلاب .

٥ – اختيار وتطبيق ناجح لاستراتيجيات إدارة مناسبة في ظروف ومواقف متعددة .

٦ – تنظيم بيئة غرفة الدراسة لتسهيل الإجراءات الإدارية المحتملة .

٧ – اختيار المعززات المناسبة لاستخدامها في زيادة دافعية الطلاب .

٨ – إعداد برامج مناسبة لتسهيل عملية تقييم السلوكيات المكتسبة والمحافظة عليها .

تابع مربع رقم (٤ – ٢) آراء المعلمين المتدربين لأكثر الكفايات أهمية

كفايات التواصل / الاستشارة

١ – القدرة على التواصل بعقل مفتوح مع الطلاب ، والمعلمين الآخرين ، والإداريين ، والوالدين والمحافظة عليه .

٢ – اتباع إجراءات قانونية مناسبة بخصوص التقييم ، المكان التعليمي ، البرمجة ، والاستشارة مع الوالدين والمهنيين الآخرين .

كفايات شخصية

١ – المحافظة على الهدوء ورباطة الجأش .

٢ – تقديم نموذج مقبول لضبط النفس أمام الطلاب .

٣ – المحافظة على المرونة في إدارة سلوك الطلاب وكذلك في إدارة برامجهم الأكاديمية .

٤ – تقييم سلوك الطلاب بموضوعية .

٥ – التعبير عن الاستمتاع والحماس تحت ظروف مناسبة .

الكفايات التعليمية

١ – تحليل جوانب القوة والضعف لدى الطلاب في المجالات الأكاديمية بدقة .

٢ – تطوير وتكييف مواد تعليمية لتحقيق الأهداف طويلة وقصيرة المدى .

٣ – تقديم تعليم فعال للأفراد والمجموعات الصغيرة .

٤ – استخدام استراتيجيات متعددة (مثل النمذجة ، التقليد ، التكرار ، الاكتساب ، التشجيع أو الحث ، المؤشرات ، التغذية الراجعة ، المناقشة ، المحاضرة) سواء بمفردها أو بالجمع بين بعضها لتوفير تعليم مناسب للطلاب .

٥ – اختيار وكتابة أهداف أكاديمية واجتماعية طويلة وقصيرة المدى بالاعتماد على بيانات التقييم .

تابع مربع رقم (٤ – ٢) آراء المعلمين المتدربين لأكثر الكفايات أهمية

٦ – اختيار المكان التعليمي المناسب للطلاب وذلك عبر الخدمات المتصلة بناء على بيانات التقييم .

٧ – استخدام التقييم المستمر لتعديل الأنشطة التعليمية وذلك لتلبية حاجات الطلاب التعليمية .

٨ – تدريس مهارات النمو الشخصي مثل : ضبط النفس ، ومساعدة الذات ، والتواصل ، وتحمل المسئولية ، والثقة بالنفس ، وحل المشكلات .

كفايات إدارية

١ – تأسيس غرفة مصادر ، وفصل خاص أو مدارس نهارية وخدمات المعلم المتجول للطلاب والمحافظة عليها .

٢ – تطوير وتنفيذ برامج تربوية فردية مناسبة للطلاب .

٣ – الاحتفاظ بسجلات مناسبة عن الطلاب .

٤ – العمل كعضو في فريق لتخطيط أساليب التدخل العلاجي لمشكلات الطلاب الاجتماعية والأكاديمية .

كفايات إدراكية

١ – يبرهن على معرفة بتطور الطفل العام .

ويبدو أن الحركة باتجاه الإعداد غير التصنيفي لمعلمي التربية الخاصة قد أخذت بالازدياد في السنوات الأخيرة . وتنسجم هذه الحركة مع توجه المدارس نحو إعداد البرامج التربوية غير التصنيفية للطلاب غير العاديين ، وبشكل خاص أولئك المعوقون بدرجة بسيطة ومتوسطة . ويشمل ذلك عادة كلاً من الأطفال المضطربين

انفعالياً وسلوكياً ، وذوي صعوبات التعلم ، والمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة إلى متوسطة .

ولقد راجع جرينوف وآخرون ، Greenough, et. al. (١٩٨٣) هذه القضية في الأدب التربوي واستنتجوا بأن " الجدل بين الجانبين يعتمد على بلاغة اللغة بدلاً من اعتماده على التجريب " (ص : ٥) . ويعتمد أولئك الذين يفضلون الاتجاه غير التصنيفي في البرمجة التربوية وإعداد المعلم على الأمور التالية (بلاكهيرست ، Blackhurs ، ١٩٨١ ، برادي وآخرون ، Brady, et. al. ، ١٩٨٤ ، هيوارد وآخرون ، Heward et. al. ، ١٩٨١) .

- إن تصنيف الأطفال غير العاديين إلى فئات منفصلة قد يجعل تشخيصها أمراً غامضاً ، والخدمات التربوية المقدمة لها غير مناسبة .
- إن تصنيف الأطفال غير العاديين يؤدي إلى تجزئة الخدمات التربوية وعدم فاعليتها .
- التدريب غير التصنيفي يُعد المعلمين بشكل أفضل للعمل مع أطفال يمثلون خصائص تربوية متنوعة .
- الإعداد غير التصنيفي ينسجم بدرجة أكبر مع الإعداد القائم على الكفاية .

وفي الجانب الآخر من هذا الجدل ، يقف المدافعون عن المنحى التصنيفي ، حيث اتهم هنتز وجروزنك Huntze and Grosenick (١٩٨٠) على سبيل المثال بأن مرونة الإعداد غير التصنيفي للمعلمين تأتي أحياناً على حساب الطلاب المضطربين سلوكياً ، ويعتقدون بأن الإعداد التصنيفي يمكن أن يركز بدرجة أكبر على قضايا ومهارات محددة ذات ارتباط بالعمل مع الأطفال المضطربين سلوكياً . ولقد استشهد

أنصار الاتجاه التصنيفي بالكثير من نتائج الدراسات والأدب التربوي وآراء الخبراء في تدريب المعلمين .

ولا يزال هذا الجدل قائماً ، ويعترف أنصار الإعداد التصنيفي بتداخل الكفايات التي يحتاجها معلمو الطلاب المعوقين بدرجة بسيطة إلى متوسطة ، ويتفق بعض المدافعين عن الإعداد غير التصنيفي بأن إعداد المعلم غير التصنيفي يميل إلى تجاهل إعداد معلمين للتعامل مع السلوك المُشكل (جرينوف وآخرون ، Greenough et. al. ، ١٩٨٣) . وفي واقع الأمر ، هناك برامج قليلة تعتمد فقط إما الاتجاه التصنيفي أو غير التصنيفي في إعداد المعلم ، وبدلاً من ذلك فإن الكثير من البرامج تحبذ أن توصف بأنها متعددة التصنيفات Multicaregorical ؛ إذ تشتمل على مداخل عامة حول خصائص الأطفال غير العاديين وتربيتهم ، إلى جانب تزويدهم بالاستراتيجيات العلاجية المناسبة للعمل مع فئات الإعاقة الأخرى .

وقد تكون كفايات بعض المعلمين مناسبة للتعامل مع كل فئات الإعاقة ، في حين قد لا تكون كذلك لدى البعض الآخر . فعلى سبيل المثال ، هناك بعض الاختلافات الواضحة بين الكفايات الضرورية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، وتلك الكفايات الضرورية لمعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً . وفي دراسة مسحية قام معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم بتقدير كفاية تدريس القراءة والموضوعات الأكاديمية الأخرى على أنها مهمة جداً (نيوكومر ، Newcomer ، ١٩٨٢) ، إحتل تقديرهم لفعاليتهم في أداء هذه المهارات أعلى الدرجات . ووقعت تقديراتهم لأهمية مهارات ضبط السلوك في المدى المتوسط لكل من الأهمية والفعالية . في حين كانت كفاية ضبط السلوك كما أشرنا سابقاً الأكثر أهمية لمعلمي الطلاب الذين يعانون من اضطرابات شخصية وسلوكية .

الخصائص الشخصية لمعلمي المضطربين سلوكياً

لقد اشتملت معظم الدراسات التي تناولت كفايات المعلمين على تمتعهم بسمات شخصية معينة مثل الدفء ، والنضج ، والمرونة ، والموضوعية ، وضبط الذات ، والعلاقات الشخصية الإيجابية . ففي دراسة كولينان وآخرون Cullinan, et. al. (١٩٨٧ ، ص : ٦٨) على سبيل المثال قدرت جميع السمات الشخصية والمهنية تقريباً على أنها " مهمة جداً " highly important . فالمعلم الناجح في العمل مع الطلاب المضطربين سلوكيا ، هو ذلك الذي :

- يمثل نموذجا مناسبا للمهارات الاجتماعية ، الانفعالية ، والعقلية ، والأكاديمية .
- يظهر عدالة ، وحساسية ، وتعاطفا ، وثباتا ، وغيرها من القيم الإنسانية الهامة .
- يعبر عن مشاعر الفكاهة والمرح ، والسعادة ، والحماس في الأحوال المناسبة .
- يبقى هادئاً وموضوعياً عند وقوع المشاكل أو المواقف الضاغطة .
- لديه القدرة على إنشاء علاقة طيبة مع المعلمين الآخرين ، والإدارة ، والمهنيين الآخرين ، ويحافظ عليها .
- يؤدي الأنشطة المهنية بطريقة أخلاقية .

وعلى الرغم من أهمية هذه الخصائص ، إلا أنه يصعب قياسها ، كما أنه يصعب تعليمها .

ولقد أوردت ميلي Maily (١٩٧٥) بعض الخصائص الشخصية الإيجابية والسلبية ، التي تضمنها برنامج روتلاند Rutland Program (العلاج النمائي Developmental Therapy) في جامعة جورجيا ، وقد شملت الخصائص الإيجابية التي ذكرتها الطاقة والحيوية ، ومعرفة جوانب القوة والضعف ، وجعل الطفل مركز التوجيه ، والانفتاح على الأفكار الجديدة . ومن الخصائص السلبية التي أوردتها الميل للعنف والمنازعات ، وعدم الثبات ، والتضليل ، والإثارة والاستفزاز ، والميول الدفاعية ، وعدم القدرة على التحمل ، واللامبالاة ، واللجوء لتهديد والوعيد ، والإتصاف بالإنفعالية الزائدة .

ورغم أن كلاً من الخصائص الإيجابية والسلبية تؤثر دون شك في قدرة المعلم على العمل مع الطلاب المضطربين سلوكياً ، إلا أن المعلومات المتيسرة والمعروفة لا زالت قليلة حول أفضل أنماط الشخصية المناسبة لمثل هذه المهنة . وقد لاحظنا معلمين ممتازين يتمتعون بشخصيات مختلفة ، فالبعض منهم يتقد حيوية ونشاطاً ، بينما يميل البعض منهم إلى الهدوء والحزن . والبعض يعبر عن دفء المشاعر سواءً كان لفظياً أو غير لفظي ، والبعض الآخر أكثر صمتاً وتحكماً في تعبيراتهم الانفعالية .

التعاطف Empathy

تعد سمة التعاطف لدى المعلم من السمات التي حصلت على إهتمام بعض الباحثين (مورجان ، Morgan ، ١٩٧٧ ؛ شور ، Scheuer ، ١٩٧١) . وقد عرف مورجان (١٩٧٧) التعاطف بأنه يتضمن " فهم المعلم لمعنى توفير خبرات تربوية مناسبة للطلاب في غرفة الدراسة تساعدهم على التفاعل المتبادل . ومثل هذا الفهم

يؤدي إلى تعلم التفاعل من خلال الطريقة التي يستجيب بها المعلم للطلاب " (ص : ٨٩) . ويمكن أن يعني التعاطف " الإهتمام الموضوعي " Objective Caring . وطبقاً لوجهة النظر هذه يتعين على المعلمين الإهتمام الصادق بطلابهم ، ومحاولة فهمهم ومعرفة كيفية إدراكهم لعالمهم الخاص . ويمكن ترجمة ذلك الإهتمام في صورة أساليب تدخل تتناسب مع إهتمامات الطلاب .

ويعني التعاطف أيضاً أن يكون المعلم موضوعياً في تعامله مع الطلاب . ويجب أن يحاول المعلم تفادي إستغراق الطلاب في الإنفعالات بصورة تحد من فاعليتهم أو تبدد طاقاتهم . كما يجب أن يتجنب المعلم الإتجاهات التعاطفية التي تتسم بالإنهزامية نظراً لأنها قد تؤثر على فاعلية أساليب التدخل التي يستخدمها مع الطلاب .

تأثير الطلاب Effects of Students

قد لا يكون الإهتمام الموضوعي أمراً سهل المنال ، فقد قال روبرت بلوم Robert Bloom (١٩٨٣) " لقد قمنا بإعداد المباني وغرف الدراسة ، والمواد أو الخامات ، والوسائل ، والمناهج ، والخطط التربوية الفردية بعناية خاصة ؛ ولكننا - كما لاحظ فريتز ردل Fritz Redl - غالباً ما ننسى أن هناك أنفسنا التي يتعين الإهتمام بها أو إعدادها أيضاً " (ص : ٢٠٩) . فعدم قدرتنا على ضبط ردود أفعالنا الإنفعالية نحو الطلاب وظروف حياتهم ؛ قد تخفض أحياناً من فاعلية عملية التعليم . وقد عبر بلوم عن ردود الفعل غير المناسبة هذه بعدة مصطلحات منها ؛ اليأس أو الإمتعاض الشديد ، والغضب من الرفاق أو الزملاء ، وحسد الصغار ، والقسوة . وقد لاحظ أنه " من وقت لآخر ، وسواء إيجاباً أو سلباً ، فإن المولدات

الإنفعالية في شخصية الكبار المتخصصين غالباً يتم شحنها من قبل الصغار الذين نقوم بتعليمهم وكذلك الظروف التي نعلمهم فيها . لذلك فإن رفض حقيقة ما يحدثه الطلاب من ضغط إنفعالي علينا ، وكذلك الوعي بما يحدثه ذلك من تأثيرات على عملنا المهني ، كل ذلك يخفض بلا شك من قدرتنا على تكوين علاقات طيبة مع الطلاب ، كما يحد من فاعليتنا في تعليمهم ، فضلاً عن أنه يعرضنا لليأس والإحباط والإحتراق . إن تقبل ما يحتاجه مجال التربية الخاصة من جهد نفسي شاق يساعدنا على عدم الإستسلام للصراعات غير المنتجة ، وتجنب الدخول في معارك قد لا تنتهي مع أنفسنا ، وبدلاً من ذلك يجب أن نستمر في النمو والعطاء كمعلمين وبشر " . (بلوم ، ١٩٨٣ ، ص : ٢١٥) .

إعداد الشخصية

لقد جرت بعض المحاولات المتأنية لتدريس الكفايات الفعالة (مثل باتافينا ورامیرز ١٩٨٠) ، فقد ركزت بعض برامج تدريب المعلمين ؛ خاصة تلك البرامج ذات التوجه النفسي التربوي على فحص المعلم لنفسه self-examination وعلى نمو شخصيته (بالو ، Balow ، ١٩٦٧ ب ، فاجين ، Fagen ، ١٩٧٨ ، سبينس ، Spence ، ١٩٧٨) ، ففي برنامج مركز الطفل بأوريجون Child Center in Oregon وهو برنامج يقدم خدمات داخلية ونهارية للأطفال المضطربين انفعالياً بدرجة شديدة ، تحددت كفايات المعلم بأهداف العلاج العامة للأطفال (سبينس ، Spence ، ١٩٧٨) وتشتمل تلك الكفايات على تنمية مفهوم الذات ، ومهارات تكوين العلاقات بين الأشخاص ؛ والكفايات الضرورية للحياة . وهكذا ، فبالإضافة للكفايات

التعليمية ، يجب أن يتوقع المتدرب أن يصبح نموذجاً في رعايته واهتمامه بالطفل ودعمه الانفعالي للوالدين .

ويشتمل برنامج مدرسة مارك توين لتدريب المعلمين في منطقة مونتجمري (مريلاند) Mark Twain School Teacher Internship Program Of The Montgomery Conty (Maryland) ، على جماعة العلاقات الإنسانية (فاجن ، Fagen ، ١٩٧٨) . ويتمثل هدف الجماعة في زيادة التقبل وفهم الذات والآخرين ، وذلك بمشاركة المهنيين اهتماماتهم في المواقف المشتركة . ويوفر برنامج التدريب الفرصة لسبر غور مجالات العلاقات الإنسانية ، ومنها بناء الثقة ، والبحث عن وتقديم التغذية الراجعة ، والاستماع والاسترشاد ، والموازنة ما بين إمكاناته وما هو متوقع منه . ويقوم المتدربون أيضاً بتقييم أدائهم في مجالات الكفايات هذه وغيرها من المجالات ، والتي يتم لاحقاً مقارنتها ومناقشتها مع المشرفين على التدريب والعاملين في البرنامج .

ومن الأمور الأساسية التي يجب أن يراعيها من يمتهن تدريس الأطفال والمراهقين ممن لديهم اضطرابات سلوكية أن يتحققوا من مدى مناسبتهم لهذا العمل . فالطموحات المهنية ، والقدرة على تحمل الإنحرافات الإنفعالية والسلوكية ، ومستوى الطاقة ، والوعي بالذات ، والرغبة في الدفاع عن الطفل وحقوقه هي بعض الخصائص والسمات التي يجب أن يفحصها ، ويتحقق منها معلمو المستقبل . ويستطيع معلم المستقبل فعل ذلك بالبحث عن الفرص في الميدان وذلك بملاحظته ومشاركته كمتطوع أو مساعد مهني ، ويوفر العمل الجزئي والعمل في المراكز الصيفية والبرامج الترفيهية ، والمدارس الصيفية والمؤسسات مثل هذه الخبرات الأولية .

العمل كعضو في فريق

إن من بين الكفايات الهامة للمعلم قدرته على العمل كعضو في فريق ، وذلك لكي يعمل كمدافع عن الطلاب المضطربين سلوكياً . وقد أرجع ماكي وآخرون Mackie et. al. (١٩٥٧) ذلك إلى " القدرة على العمل مع مجموعات المهنيين الآخرين " . فيما أرجعها فينبرج و وود Feinberg and Wood (١٩٧٨) إلى القدرة على " العمل بشكل تعاوني مع أعضاء الفريق " ، في حين أرجعها بولسجروف وريث Polsgrove and Reith (١٩٧٩) إلى أهمية " إجراء (إيجاد) إتصال مفتوح مع الطلاب ، والمعلمين الآخرين ، والإداريين والوالدين والمحافظة عليه " وإلى القدرة على " العمل والأداء كعضو في فريق لتخطيط أساليب التدخل العلاجية والاجتماعية والتربوية للطلاب " .

ويعتمد الدور الذي يلعبه – المعلم في الجهود العلاجية المشتركة – في جزء منه على الحاجات الفردية للطلاب ، والأفراد الآخرين المشاركين في تقديم الخدمة ، ونموذج إيصال الخدمة الذي يستخدمه المعلم . وتشتمل بعض مهام المعلم الاستشاري ، ومعلم غرفة المصادر مثلاً على مسئوليات أساسية لتنسيق أساليب التدخل العلاجية مع العاملين الآخرين في المدرسة ، وكذلك العاملين مع مؤسسات المجتمع ، والإختصاصيين والأسر خارج المدارس . ويتوجب حتى على المعلمين الذين يعملون في بيئات أكثر تقييداً ؛ مثل المؤسسات الداخلية ، والمراكز ، أو الفصول الخاصة ، أن يعملوا كأعضاء في فريق مع بقية الأعضاء التربويين .

ولقد تعرض كثيراً من الطلاب المضطربين سلوكياً إلى أساليب مواجهة لمشكلاتهم بشكل غير متسق وثابت من قبل الكبار ، مما أكسب البعض منهم سلوكيات غير مقبولة ، ولهذا يتوجب على الكبار الذين يعملون مع هؤلاء الطلاب أن

يعملوا معاً لتوفير برامج متسقة وثابتة لهم . وبالإضافة إلى ذلك ، يجب على المعلمين أن يتعرفوا ويصلوا إلى المصادر والخدمات لطلابهم ، مستفيدين من خبرات الآخرين ليس لمنفعة الطلاب فقط ، وإنما لتخفيف من عبء المسئولية الملقاة على كاهلهم أيضاً . وقد تم مناقشة بعض الأفكار التي من شأنها تسهيل التواصل والتعاون مع المهنين الآخرين وخصوصاً داخل المدارس في نهاية هذا الفصل . وسوف نستعرض في الفصل القادم بعض الإستراتيجيات للعمل مع وكالات ومقدمي الخدمات .

الخصائص الديموجرافية لمعلمي المضطربين سلوكياً

نقص عدد المعلمين

هناك عجز مستمر في عدد معلمي الأطفال المضطربين سلوكياً . وقد وجد هنتز وجروزنك Huntze and Grosenick (١٩٨٠) عجزاً شديداً في عدد معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً ، وقد أرجعوا ذلك للآثار الناتجة عن النمو السريع في عدد الطلاب الذين تم تصنيفهم كمضطربين سلوكياً بعد صدور القانون الأمريكي العام (٩٤ – ١٤٢) ، وكذلك إلى نسبة تسرب المعلمين المرتفعة نتيجة ما يتعرضون له من إنهاك ، وإلى قلة عدد المعلمين المدربين الجدد .

وقد أوضحت المعلومات الحديثة التي تم الحصول عليها من الدراسات المسحية التي أجريت على الولايات ؛ بأن العجز في عدد معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً لا زال شديداً . فوفقاً لدراسة سميث – ديفز وآخرون - Smith

Davis , et. al. (١٩٨٤) فإن ثلاثاً وثلاثين ولاية تعاني من عجز في عدد المعلمين ، وأن العجز في اثنتي عشرة ولاية كان كبيراً جداً .

ووفقاً لتقرير إدارة التربية في الولايات المتحدة U.S. Department of Education (DOE) عن تنفيذ القانون العام ٩٤ – ١٤٢ (١٩٨٤) ، فإن عدد الطلاب الذين تم تصنيفهم على أن لديهم " اضطراباً انفعالياً شديداً " قد ازداد نحو ٢٥٪ بين الأعوام الدراسية ١٩٧٦ – ١٩٧٧ و ١٩٨٢ – ١٩٨٣ . وبرغم أن هذا العدد لا يزال يقل عن نصف نسبة الشيوع المقدرة ٢٪ من طلاب المدارس ، إلا أنه يمثل نمواً حقيقياً في فترة قصيرة نسبياً ، وترجع الزيادة في حجم هذه الفئة إلى الجهود الكبيرة من قبل الوكالات التربوية على مستوى الولاية والإدارة المحلية ، وذلك لخدمة الأطفال الذين تتم خدمتهم سابقاً .

ومع زيادة أعداد الطلاب ممن تقدم لهم الخدمات ، هناك أيضاً زيادة في عدد المعلمين للعمل معهم ، ففي فترة خمس سنوات ، وحتى العام الدراسي ١٩٨١ – ١٩٨٢ على سبيل المثال ، زاد العدد من ٢١٠٠٧ إلى ٢٩٠٠١ معلماً . مع أن عدد المعلمين خلال العامين الأخيرين التي شملهما تقرير إدارة التربية (DOE) قد إنخفضت قليلاً ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى زيادة البرامج التي تخدم فئات متعددة من الإعاقات .

العمر ، والجنس ، والخبرة ، ونماذج إيصال الخدمة

لقد حظيت دراسة الخصائص الديموجرافية لمعلمي الاضطرابات السلوكية باهتمام قليل نسبياً ، حيث نجد أن المعلومات المتوفرة تم جمعها في الواقع لوصف الأفراد لأغراض غير ديموجرافية .

وتشير المعلومات المتوفرة إلى أن معلمي الأطفال المضطربين سلوكياً كمجموعة صغارٌ في السن نسبياً ، وأن معظمهم من الإناث . وقد يرجع انخفاض أعمار معلمي الأطفال المضطربين سلوكياً إلى النمو المتسارع الذي شهده الميدان منذ منتصف السبعينيات . ففي دراسة اشتملت على عينة كبيرة ممثلة لمعلمي التربية الخاصة من ولاية كنساس ، منها ١٢٥ معلماً من معلمي الاضطرابات السلوكية ، كانت أعمار ٤٥٪ منهم تقريباً أقل من ثلاثين عاماً (زابل ، Zabel ، ١٩٨٣) ونحو ٨٧٪ إناثاً ، و ٦٥٪ متزوجون .

وبرغم هذا الشباب ، فإن المجموعة كانت تتمتع بمستوى مرتفع من التعليم والخبرة ، حيث يحمل ٥٨٪ منهم شهادة الماجستير ، وكثير منهم درسوا ساعات إضافية من مستوى الدراسات العليا . ومتوسط خبرتهم ٧ر٣ سنوات في الفصول العادية و ٣ر٥ سنوات في التدريس في مجال التربية الخاصة . وأن نصفهم تقريباً ليس لديهم خبرة في تدريس الصفوف العادية ، وكانت خبرة السنتان هي الفترة الأكثر شيوعاً بين العاملين في مجال التربية الخاصة ، وأن ٥٥٪ لديهم خبرة تدريس أقل من خمس سنوات . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن ٤٠٪ من المعلمين كان لديهم ترخيص للعمل في التربية الخاصة عندما بدأوا التدريس .

إن مقارنة معلمي المضطربين سلوكياً بمعلمي التربية الخاصة الآخرين تشير إلى وجود أوجه تشابه واختلاف بينهما . وتتمثل إحدى الفروق الواضحة في النسبة المرتفعة للمعلمين الذكور (حوالي ٢٠٪) مما هو عليه في معظم فئات الإعاقة الأخرى . وتشير المعلومات التي أخذت من العينة الوطنية لمعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً في المرحلة المتوسطة أن ٨٥٪ تقريباً دون السادسة والثلاثين من العمر ، وأن أكثر من ٦٠٪ منهم إناثاً حتى في المرحلة المتوسطة ، وأن أكثر

من ٦٠٪ يتابعون دراساتهم العليا . ويعمل في المرحلة المتوسطة حوالي ٦٠٪ في غرف المصادر ، و ٢٥٪ في فصول خاصة (شيميد وآخرون ، Schmid, et. al. ، ١٩٨٤) .

وفي دراسة إعادة تكامل الطلاب المضطربين سلوكياً والتي اشتملت على ٤٠٠ معلم تقريباً في ثلاثة من الولايات الأمريكية الواقعة في الوسط الغربي midwestern (بيترسون وآخرون ، Peterson, et. al. ، ١٩٨٣) ، إتضح أن عدد المعلمين الذين يعملون في غرف المصادر والفصول الخاصة كانت متساوية تقريباً (حوالي ٤٠٪) ، وأن ٦٪ يعملون في مراكز أو مؤسسات داخلية ، وأن ١٤٪ يقومون بأدوار أخرى في عملية تقديم الخدمات . ووفقاً لتقرير الإدارة التربوية الذي سبقت الإشارة إليه (DOE) ، فإن العدد الأكبر من معلمي الأطفال المضطربين انفعالياً بدرجة شديدة يعتبرون معلمي مصادر (١ر٣٧) ، يتبعهم معلمي الفصول الخاصة (٦ر٣٣٪) ، والمعلم المتجول (٤ر٢١٪) ، والمعلم المستشار (١ر٥٪) ، والعمل في المنزل / المستشفى (١ر٢٪) ، ودراسة العمل Work Study (٠٧ر٪) .

الشهادة أو الترخيص المؤقت

نظراً للعجز في عدد المعلمين ، فإن كثيراً من معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً قد دخلوا المهنة بشهادات مؤقتة أو مشروطة ، إذ تشترط معظم الولايات الأمريكية أن يحصل هؤلاء المعلمون على شهادات تدريس عادية وأن يكملوا إعداداً محدوداً وجزئياً في المجال . ففي عام ١٩٨٠ نجد أن ٨٠٪ من معلمي الأطفال المضطربين سلوكياً لديهم شهادات (تراخيص) مؤقتة فقط . ووفقاً لمعلومات أكثر حداثة قدمت من قبل رذرفورد وآخرون ، Rutherford, et. al. (١٩٨٥) ، فإن ٢٨٪

فقط من المعلمين في مدارس الجانحين كانت لديهم شهادة في التربية الخاصة . وقد ذهب سميث – ديفز وآخرون ، Smith - Davis , et. al. (١٩٨٤) إلى أن الشهادات المؤقتة تقلل من نوعية الخدمات التربوية المقدمة للأطفال المضطربين سلوكياً وتؤدي إلى مشكلات في العلاقة مع المعلمين العاديين والوالدين .

إنهاك المعلم واحتراقه

تعتبر نسبة ودرجة الإنهاك لدى معلمي الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا أعلى مما هي عليه لدى المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة الآخرين (هنتز وجروسنك ، Huntze and Grosenick ، ١٩٨٠) وقدر سميث – ديفز وآخرون (١٩٨٤) بأن الإنهاك المتسبب عن الاحتراق مسئول عن فقدان ٣٠٪ من عدد المعلمين كل ثلاث أو أربع سنوات ، مع أن النسبة الكبيرة تحدث خلال السنة الأولى من التدريس .

ويصعب الحصول على معلومات دقيقة في هذا السياق ، وذلك لصعوبة تحديد ما إذا كان بعض المعلمين الذين يتركون عملهم قد حصلوا على وظائف مشابهة في أماكن أخرى ، أو ما إذا كانوا قد تركوا العمل مؤقتاً ويخططون للعودة لاحقاً . ولا شك أن المؤهلات العالية لمثل هؤلاء المعلمين قد تسهم في توفير فرص وظيفية كثيرة لهم ، ونظراً لأن معظم هؤلاء المعلمين من الشباب ، فمن المرجح أن يحصلوا على إجازات مؤقتة أو طويلة لأغراض شخصية مثل الزواج أو تربية الأطفال .

وبالإضافة إلى ذلك ، فقد تسهم الشهادة (الرخصة) المؤقتة في إرتفاع نسبة الإنهاك ، فالمعلمون الذين لا يحصلون سوى على عائد قليل من المهنة ، فمن المرجح أن يتركوا العمل ويبحثون عن أنواع أخرى من الوظائف ، وكذلك ، فإن المعلمين الذين لا يكملون برامج الإعداد قد لا تكون لديهم قدرة على الوفاء بمتطلبات عملهم ، ولهذا فهم أكثر عرضة لعدم الرضاء والاحتراق النفسي .

الضغوط النفسية والاحتراق

المعلم الذي تم وصفه في المربع رقم (٤ - ٣) هو نموذج للمعلم الذي يعاني من ضغوط شديدة بسبب العمل ، ولقد استخدم مصطلح الاحتراق burnout لأنه يرجع إلى الضغوط النفسية والفسيولوجية التي يعاني منها الفرد نتيجة لظروف العمل (فرودنبيرجر ، Freudenberger ، ١٩٧٤) . وتتضمن أعراض الضغوط النفسية عدم السعادة (الحزن) والاكتئاب ، فقدان الحماس والاهتمام بالعمل ، والعزلة النفسية عن الطلاب والزملاء ، والإضطرابات النفسية البدنية (الجسدية) psychosomatic مثل الصداع ، وآلام الظهر ، وقلة النشاط . وقد يصاحب الإحتراق أحياناً باستخدام مفرط للعقاقير المهدئة أو المواد المخدرة . ومن الواضح أن الاحتراق يزيد نسبة الغياب والإنهاك ويؤثر في مستوى أداء العمل .

وقد تركز الانتباه في دراسة الاحتراق على المهنيين الذين يعملون في مجال الخدمات الإنسانية ، حيث فحص الباحثون الظاهرة لدى العاملين في دور الرعاية day - care (ماسلك وباينز ، Maslech and Pines ، ١٩٧٧) ، والمهنيين في مجال الصحة النفسية (باينز وماسلك ، Pines and Maslach ، ١٩٧٨) ، ورجال الشرطة (ماسلك وجاكسن ، Maslach and Jackson ، ١٩٧٩) ، والعاملون في

رعاية الأطفال في مراكز الرعاية الداخلية (فرودنبيرجر ، Freudenberger ، ١٩٧٤) . وقد تلقى المهنيون في مجال الخدمة الاجتماعية اهتماماً خاصاً بسبب ما يحتاجونه من عمل مكثف ومتواصل مع الأفراد ، وما يحتاجون إليه كذلك من معارف ومعلومات حول المشكلات النفسية والاجتماعية والجسمية للأفراد ، حيث نتوقع أن يسهموا في تقديم المساعدة والعلاج لهم . وقد تشمل بعض أوجه هذا العمل مهام غير مرغوبة ؛ تؤثر سلباً عليهم وتعيقهم عن أداء أعمالهم بصورة مناسبة (ماسلك وباينز ، Maslach and Pines ، ١٩٧٧ ، ص : ١٠٠) .

إن المسئوليات اليومية لمعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً تقع في هذه الفئة ، فبعض الطلاب يوجهون للمعلمين الإساءات اللفظية والجسمية ، وينشغلون في سلوك فوضوي وغير تعاوني ، وينسحبون اجتماعياً . ومن خلال ملاحظاته لاحتياجاته كمعلم للطلاب المراهقين المضطربين سلوكياً ، أكد جون بل ، Jon Bell (١٩٧٩) على أهمية جعل البيئة المدرسية آمنة للطلاب وله ، وتجنب الصراع ، والتعامل مع الاكتئاب ، إذ قال " إن أصعب جزء في العمل مع هؤلاء الطلاب هو التعامل مع الاكتئاب سواء بالنسبة لهم أو لنا ، فهم مكتئبون بسبب أنهم وحيدون وتعرضوا للفشل لمدة طويلة ولا يعتقدون بأنهم سوف يتقدمون إلى الأفضل ، وقد أصبحوا مكتئبين نظراً لأنهم معرضون للخطر . وقد لا أستطيع أن أنجح معهم أو أن أساعدهم ، وقد لا تتوفر لهم الكثير من الفرص " (ص : ١٧٢) .

وقد تم توجيه بعض الاهتمام لمشكلة الاحتراق بين معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً (زابل وزابل ، Zabel and Zabel ، ١٩٨٢ ، لورنسون وماك كينون ، Lawrenson and Mckinnon ، ١٩٨٢) ، وبين معلمي التربية الخاصة عموماً (فيميان ، Fimian ، ١٩٨٦ ، بينسكي وآخرون ، Bensky ،

et. al. ، ١٩٨٠ ، زابل وزابل ، Zabel and Zabel ، ١٩٨٢ ، ١٩٨٣ ، ويسكوف ، Weiskopf ، ١٩٨٠) .

مربع رقم (٤ – ٣) إحتراق المعلم

بعد مرور أربعة أسابيع من العام الدراسي ، شعرت معلمة جديدة – في سنتها الأولى – للطلاب المضطربين سلوكياً في المرحلة الثانوية بالتعب والإجهاد الجسدي للاستمرار في العمل . ولقد كانت بجميع المقاييس معدة إعداداً جيداً للعمل ، حيث أكملت برامج إعداد المعلم في كل من التربية العادية والخاصة . وكانت طالبة جيدة في أثناء دراستها ، ولها خبرات ناجحة في تدريس الطلاب ، إذ عملت كمعلمة مساعدة في مدرسة ، مستشفى الولاية خلال فصلي الصيف الماضيين . ولقد كانت متحمسة ، ولديها توقعات منطقية حول ما هي مقدمة عليه ، وترغب في تدريس الأطفال المضطربين سلوكياً . وباختصار ، فقد أظهرت الرغبة في تحقيق مستقبل واعد . ومع ذلك ، لم تستطع التعامل مع الوضع الذي وجدت نفسها فيه . وكانت دموعها تنهمر بسهولة حينما كانت تحاول التعامل مع سلوك طلابها ، وحينما كانت تتحدث مع الآخرين حول المشكلات التي تواجهها . وكانت تشعر بالفزع والكراهية الشديدة كل يوم وتحس بالتعب والإجهاد ، بحيث تذهب للنوم الساعة السادسة مساءً . وأخيراً ، وبسبب مشاعر الإحباط والإرتباك ، الممزوجة بالغضب تجاه الطلاب والإداريين وتجاه نفسها طلبت إجازة من عملها . قائلة " ليذهب العمل إلى الجحيم " ، لقد فقدت ثقتي بنفسي ، ولا أفكر مطلقاً بالعودة إلى الوراء . وتمثل حالة المعلمة هذه نموذجاً لكثير من خبرات الاحتراق التي يتعرض لها المعلمون العاديون ومعلمو التربية الخاصة .

لقد تضمنت دراسة زابل وزابل (١٩٨٢ ، ١٩٨٣) الحصول على استجابات ٦٠٠ معلم من معلمي التربية الخاصة على مقياس ماسلك للاحتراق النفسي Maslach Burnout Inventory (MBI) وذلك لقياس الاحتراق ، ومن ثم إيجاد العلاقة بين هذه النتائج وبعض العوامل الشخصية والمهنية . ويطلب المقياس من

المستجيبين أن يعطوا تقديراتهم من واقع مشاعرهم التي مروا بها على ثلاثة عوامل : الإجهاد الانفعالي ، وتبلد المشاعر ، والإنجاز الشخصي . وقد اتضح أن الشعور المتكرر بالإجهاد الإنفعالي وتبلد المشاعر والشعور كذلك بقلة الإنجاز الشخصي يرتبط بالاحتراق النفسي .

وهكذا ، يجب أن لا ينظر للاحتراق النفسي على أنه حالة مطلقة ، بل يجب النظر إلى الدرجة التي وصل أليها . فقد تكون مشاعر الاحتراق لدى البعض أكثر أو أقل نسبياً مما هي لدى البعض الآخر . ووفقاً لما توصلت إليه دراسة زابل وزابل ، فإن معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً كمجموعة أكثر عرضة للاحتراق النفسي من معلمي الأطفال غير العاديين الآخرين . وقد كان معدل درجات هذه المجموعة أكثر ارتفاعاً على مقياس تبلد المشاعر نحو الطلاب ، في حين احتل معلمو الطلاب المعوقين سمعياً الترتيب الثاني على عامل الإجهاد الانفعالي ، وكان معلمو المضطربين سلوكياً ضمن المدى المتوسط على مقياس الإنجاز الشخصي .

وقد وقع ربع معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً تقريباً في مجموعة الاحتراق المرتفعة (إنحراف معياري واحد على الأقل فوق متوسط العينة) على كل من مقياسي الإجهاد الإنفعالي وتبلد المشاعر . وبرغم ذلك ، فإننا لا نستطيع التعميم أو الإدعاء بأن جميع معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً يعانون من الاحتراق النفسي ؛ حيث ينتمي بعضهم إلى مجموعة المعلمين الأقل إحتراقاً . وغني عن القول أن نسبة مرتفعة نسبياً من معلمي المضطربين سلوكياً يبدو أنها تعاني من ارتفاع مشاعرهم المصحوبة بالاحتراق النفسي ، مما يعني أن ذلك يستحق منا الاهتمام والانتباه .

العمر ، والخبرة ، والتدريب

إن التحليل الإضافي لدراسة زابل وزابل (١٩٨٤) توضح العلاقات بين الاحتراق من جهة وبعض العوامل الشخصية والعوامل المرتبطة بالعمل من جهة أخرى . فعلى سبيل المثال ، ظهر بأن هناك علاقة عكسية بين العمر والاحتراق ؛ بمعنى أنه كلما زاد عمر المعلمين ، وخبرتهم ، وتدريبهم كلما كانوا أقل احتراقاً من المعلمين الأصغر سناً والأقل تدريباً وخبرة . وبالطبع ، فإن من الصعوبة بمكان فصل العمر ، والخبرة والتدريب ، فهي تسهم معاً في تطوير مهارات التدريس واستراتيجات التعامل مع المواقف الصعبة . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المعلمين الأكبر سناً ، والأكثر خبرة ، والأعلى تدريباً قد يعتبرون الأكثر دواماً واستمراراً في العمل ؛ حيث يتجه المعلمون الذين يواجهون المشكلات والمصاعب إلى ترك المهنة مبكراً .

ومن اللافت للنظر أن بعض العوامل المرتبطة بالعمل مثل مدة العمل الأسبوعي ، وعدد الطلاب ، وتوفر المهنيين المساعدين لم ترتبط مباشرة بالاحتراق بين معلمي التربية الخاصة . فقد لا يكون عدد الطلاب لدى المعلم عاملاً هاماً ، مع أن المعلمين الذين أشاروا إلى أن لديهم أعداداً كبيرة جداً من الطلاب كانت مشاعر الإجهاد الإنفعالي لديهم عالية وبدرجة دالة مقارنة بالمعلمين الذين يتعاملون مع عدد متوسط أو قليل من الحالات . وتتفق هذه النتيجة مع أبحاث أخرى أشارت إلى أثر عبء العمل المرتفع على احتراق المعلم (كرياكو وستكليف ، Kyriacou and Sutcliffe ، ١٩٧٨) .

عمر الطلاب ونماذج إيصال الخدمات

مع أن الفروق ليست كبيرة بين المعلمين الذين يعانون من مشاعر الاحتراق وفقاً لمستوى أعمار طلابهم ، إلا أن درجات معلمي المرحلة الثانوية على مقاييس الاحتراق النفسي كانت أعلى إلى حد ما مقارنة بمعلمي الطلاب في المستويات العمرية الأخرى . وقد وجد بأن المعلمين العاملين في بعض نماذج تقديم الخدمة (مثل المعلم الإستشاري ، وأولئك الذين يعملون في المؤسسات) أكثر عرضة لمعاناة الاحتراق . وليس بمستغرب أن يحصل المعلمون في المؤسسات على درجات أعلى ، حيث يعملون مع الأطفال شديدي الإعاقة . وكذلك فإن دور المعلم الإستشاري أيضاً له تبعاته ومتطلباته ، إذ قد لا يكون في الغالب مدرباً بشكل خاص لمثل هذا الدور ، وقد يكون مسئولاً عن عدد كبير من حالات الطلاب المتواجدين في مناطق جغرافية واسعة ، وقد لا يكون معروفاً من قبل المدرسة أو العاملين فيها .

إدراك الدعم أو الإحساس به

يعد إدراك المعلم أو إحساسه بالدعم المتوافر له واحدة من أكثر النتائج الملفتة للنظر للدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي . فهناك علاقة عكسية بين إدراك المعلم لدعم من الزملاء ، والوالدين ، والإداريين ، ودرجاته على مقاييس الاحتراق . فكلما ارتفعت درجات احتراق المعلمين ، كلما انخفض تقديرهم للدعم الذي يتلقونه من كل المصادر السابقة ، وتكون العلاقة العكسية أكثر وضوحاً بين دعم الإداريين والاحتراق المرتبط بالعمل . ففي دراسة لمعلمي الاضطرابات السلوكية الذين تركوا عملهم ، وجد لورنسون وماك كينون ، Lawrenson and McKinnon (١٩٨٢) أن أكثر الأسباب وراء ترك العمل كان كثرة المشاحنات مع

الإدارة . وتمثلت أهم العوامل المرتبطة بعدم الرضاء الوظيفي في " نقص دعم الإدارة " و" عدم ثبات واستمرار دعم العاملين " و " الأعمال الكتابية " ، ومن الأسباب الأخرى التي تكرر ذكرها وراء ترك مهنة التدريس عدم القدرة على العمل بفاعلية مع الطلاب بسبب المؤثرات الخارجية .

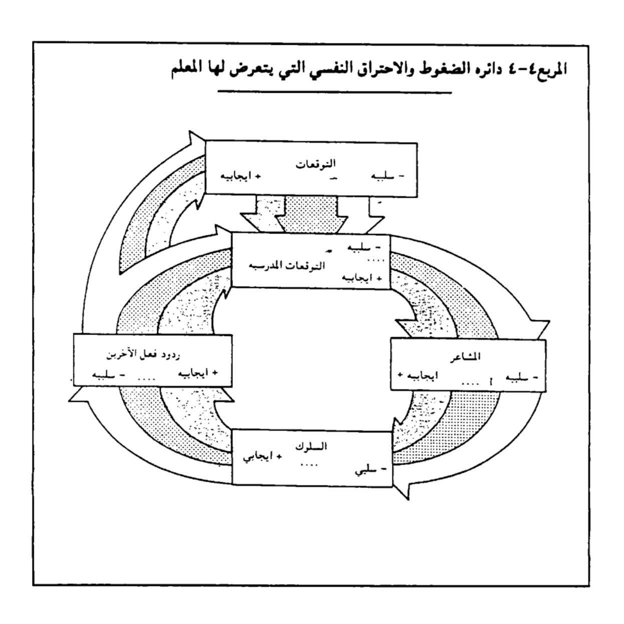
نموذج للضغط والاحتراق الذي يتعرض له المعلم

لقد اقترح زابل وآخرون ، .Zabel, et. al (١٩٨٤) النموذج الموضح في المربع رقم (٤ – ٤) والذي يمثل الدائرة التي يمر بها المعلم في تعرضه للضغوط والاحتراق النفسي . وهو معدل عن دائرة نيكلسون للضغوط النفسية التي تم مناقشتها في الفصل الثاني من هذا الجزء (لونج ودفنر ، Long and Duffner ، ١٩٨٠ ، لونج وفاجان ، Long and Fagen ، ١٩٨١) . ويتألف النموذج من سلسلة من العناصر التي تتسم بعلاقة دينامية مع بعضها البعض . إذ نبدأ من أعلى النموذج في المربع رقم (٤ – ٤) ونتجه إلى أسفل ، ومن ثم نسير باتجاه عقارب الساعة ، وهذه العناصر هي :

التوقعات	Expectations
الخبرات المدرسية	School Experiences
المشاعر	Feelings
السلوك	Behavior
ردود فعل الآخرين	Others Reaction

وفي كل عنصر من هذه العناصر ،.يشار لخبرة المعلم إذا ما كانت موجبة (+) أو سالبة (-) . إذ أن الخبرة الموجبة تضع المعلم في موقف تنخفض فيه مخاطر التعرض للاحتراق ، في حين تعرضه الخبرة السلبية لمخاطر أكبر .

وتشير وجهة نظر ماسلك حول الاحتراق التي نوقشت سابقاً ، إلى أن الاحتراق حالة نسبية وليس حالة مطلقة .



المربع٤-٤ دائره الضغوط والاحتراق النفسي التي يتعرض لها المعلم

التوقعات

لقد تم وضع عنصر التوقعات خارج دائرة الضغوط النفسية والاحتراق ، وهي تؤثر وتتأثر ببقية العناصر الأخرى . ويضع معلمو الطلاب المضطربين سلوكياً كغيرهم من المعلمين توقعاتهم حول أنواع الطلاب ، والزملاء ، والمشرفين ، والتسهيلات والمصادر التي سوف تواجههم في عملهم . ولهم أيضاً توقعاتهم حول أدوارهم كمعلمين وكفايتهم في إنجاز تلك الأدوار .

وقد تتشكل التوقعات مبكراً ، فقد تبدأ حتى قبل التدريب المهني ، والتي أطلق عليها نامسر ، Namser (١٩٨٣) مرحلة ما قبل التدريب . وقد حدد كيرياكو وستكلف ، Kyriacou and Sutcliffe (١٩٧٨ ، ص : ٤) خصائص المعلم التالية : التفصيلات المتعلقة بالسيرة الذاتية (مثل خبرة التدريس) ، والسمات الشخصية (مثل القابلية للقلق ، المرونة – الصرامة) ، القدرة على تحقيق المتطلبات والتعامل معها ، ونظام القيم الخاصة باتجاهات المعلم ومعتقداته . وتشتق توقعات المعلمين من عدة عوامل بما فيها توقعات المعلمين الاجتماعية الخاصة في الأسرة ، والمدرسة والمجتمع . وتتأثر أيضاً بطبيعة إعدادهم المهني الذي تلقوه قبل الخدمة . وقد أورد لونج ونيومان ، Long and Newman (١٩٨٠) عدة أسباب تجعل الأفراد يختارون التدريس كمهنة ؛ وتسهم بعض هذه الأسباب في مجموعة من التوقعات الإيجابية العامة ، في حين يسهم البعض منها في التوقعات الأكثر سلبية .

الخبرات

تصطدم توقعات المعلم بالواقع ، وذلك حين يباشر مهنته . ولا شك أن الطلاب المضطربين سلوكياً يمثلون تحدياً لكثير من المعلمين . ووفق التعريف يُظهر

هؤلاء الأطفال كثيراً من السلوكيات غير المرغوبة والقليل من السلوكيات المرغوبة في المدرسة ، مما يجعل من الصعبً على بعض المعلمين الحصول على مكافأة من جراء العمل معهم .

ولقد حدد لورتي ، Lortie (١٩٧٥) ثلاثة مصادر محتملة لمكافأة المعلمين ، وتتمثل في المصادر الخارجية (مثل العائد المادي ، والمكانة الإجتماعية) والمصادر المساعدة (مثل الجدول) والداخلية (مثل الرضاء عن تحقيق نتائج إيجابية مع الطلاب) ، وتعتبر المكافآت الداخلية لمعظم المعلمين من أكثر الحوافز المفضلة بالنسبة لهم .

إن تحقيق نتائج إيجابية مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات (المتمثلة في تحسين المهارت الاجتماعية والأكاديمية) يعتبر أمراً صعب المنال ، وغالباً ما يكون غير ثابت ، وعرضة لكثير من المؤثرات الخارجة عن إرادة المعلم . فقد كشفت دراسة لورنسون وماك كينون (١٩٨٢) أن من أكثر الأسباب وراء ترك المعلمين لمهنة التدريس إدراكهم لعدم قدرتهم على إحداث تأثيرات طويلة على سلوك طلابهم . في حين كان النجاح في العمل أكثر مصادر الرضاء الوظيفي للمعلمين مقاساً من خلال مستوى التحصيل الأكاديمي والقدرة على ضبط سلوكهم .

ولكن ما نوع الإنجاز الذي يمكن للمعلمين العاملين من الطلاب المضطربين سلوكيا توقعه ؟ ، فقد لاحظ وليام مورس ، William Morse (١٩٨٣ ، ص : ٩) بأنه " يجب أن نضع توقعات عادية إذا كان لنا أن نعمل مع المضطربين سلوكياً ، فمن الطبيعي أن ترغب بأن تكون محبوباً ، وأن تكون مصدراً للمساعدة كما تجد من يساعدك ... فقد يحصل الفرد على رضاء الآخرين من مجرد معرفة أنه

يعمل الشيء الصحيح للمساعدة ، وذلك رغم أن التغير قد يتأخر كثيراً ليعطينا التغذية الراجعة المرغوبة " (ص : ٩٢) .

المشاعر

يمكن تحقيق مشاعر إما إيجابية أو سلبية من توقعات المعلمين لخبرات التدريس . ومما لا شك فيه أن الخبرات كلما كانت أكثر إيجابية ، فمن المتوقع أن تؤدي إلى مشاعر أكثر إيجابية ، وكذلك ، كلما كانت الخبرات أكثر سلبية ، فسوف تؤدي إلى مشاعر أكثر سلبية . ويمكن أن تشمل المشاعر السلبية حول العمل ؛ والإجهاد الإنفعالي المنطوي على مشاعر اللامبالاة أو الغضب ، وتبلد المشاعر التي يعبر عنها بمشاعر الاستياء نحو الطلاب ، والوالدين ، والزملاء . وتتكون مشاعر المعلمين نتيجة كل من السلوك الإنفعالي والإستفزازي للأفراد ، وكذلك من حاجاتهم الشخصية الخاصة (بلوم ، Bloom ، ١٩٨٣) .

وهكذا قد يشعر أحد المعلمين بالغضب أو الخوف من التعرض لألفاظ الطلاب النابية ، في حين قد يُحبط البعض من انسحاب الطلاب أو انطوائهم . وكما ذكرنا سابقاً ، فقد أرجع بلوم ذلك لبعض الردود الانفعالية الشائعة مثل الغيظ ، والغضب ، والصدمة ، وجنون العظمة (البارانويا) paranoia ، واليأس . ولا تتأتى هذه المشاعر فقط من قبل الطلاب ، ولكن من قبل المعلمين والوالدين والإداريين وكذلك العاملين الآخرين .

وقد أكد روبينشتين ورزميرسكي ، Rubenstein and Rezmierski (١٩٨٣ ، ص : ٦١) على أن مشاعر الصراع والخلاف لدى الكبار حول الطلاب المضطربين سلوكياً تؤثر على ردود فعل النظام المدرسي لهذا السلوك .

سلوك المعلم

ينتج سلوك المعلمين وفقاً لهذا النموذج من مشاعرهم ، ومع ذلك هناك فروق فردية في كيفية التعبير عن هذه المشاعر . فعلى سبيل المثال ، يعبر بعض المعلمين عن مشاعر الغضب أو الحماس بشكل علني أو صريح ، في حين يعبر البعض الآخر عن مثل هذه الانفعالات بشكل خفي . وقد لا يدرك كثير منهم قوة الانفعال المؤدي لهذه السلوكات .

ويشمل سلوك المعلم السلبي الإجهاد الجسمي ، والاضطرابات النفسية الجسمية (الجسدنة) ، والتغيب الطويل عن العمل ، والنقد المستمرِ للآخرين والسخرية منهم ، ومشكلات في النوم والطعام ، والاستخدام المفرط للعقاقير المهدئة أو المواد المخدرة ، والخلافات الزائدة مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها . وقد يُنظر للإنهاك كمظهر سلوكي للمشاعر السلبية مع أنه ليس بالضرورة أن يكون أكثرها خطورة . إن الاستمرار في العمل مع وجود مشاعر اللامبالاة أو العداء قد تكون أكثر ضرراً للمعلم ولأي شخص يصطدم معه .

ردود فعل الآخرين

يتألف العنصر الأخير في النموذج من ردود فعل الآخرين نحو سلوك المعلم . فأولئك الذين يسلكون بطرق إيجابية أو سلبية نحو الطلاب ، والزملاء ، والوالدين والمشرفين ، يتوقعون أن يعاملون بالمثل ؛ وبالتالي فهناك علاقات واضحة بين الاحتراق والإحساس بدعم الآخرين (زابل وزابل ، Zabel and Zabel ، ١٩٨٢) .

وبسبب طبيعة عملهم ، فإن معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً يميلون إلى الانعزال عن مصادر الدعم المحتملة . فالطلاب وأباؤهم غالباً ما تكون قدراتهم محدودة لتقديم الدعم ، كما أن بعضهم قد يكون بحاجة للدعم فيبحث عنه لدى المعلمين . وقد يكون المعلمون معزولون أحياناً عن غيرهم من المهنيين الآخرين ، وقد يصعب عليهم التفرغ لبعض الوقت من مسئولياتهم في الإشراف على الطلاب بما يسمح لهم بالتفاعل مع الآخرين . وبالإضافة إلى ذلك فقد يُطلق على بعض العاملين في المدرسة أحياناً " معلمون مضطربون إنفعالياً " ، وقد يكون مدير المدرسة وبعض المعلمين أحياناً غير سعداء حول وجود برامج خاصة في مدرستهم ، وقد تختلف الفلسفات التربوية لدى المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة ، وهذا لا يعني بالطبع أن معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً لن يحصلوا على دعم الزملاء مطلقاً ، وإنما قد يكون بعض الزملاء غير مهتماً بذلك ، وقد يتخذ موقفاً عدائياً من زملائه .

وأحياناً يجد معلمو المضطربون سلوكياً أنفسهم في وسط الصراع والخلاف بين الطلاب والمدرسة ، وقد ذكر روزنتاين ورزميرسكي (١٩٨٣) " أن الطلاب الذين يثيرون الفوضى والإرتباك بين التوقعات والسلوك ، والذين يعتبرون مصدر تهديد لما ينشده الكبار من النظام ، والاحترام ، والطاعة واستثارة الأنشطة البنائية من جانب النظام " . وقد تؤدي تلك الأنشطة البنائية إلى وجود خلاف وصراع مع وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حول الخدمات المناسبة للطلاب . وبالرغم من معارضة النظام والتصادم معه ، إلا أنه يجب على معلمي التربية الخاصة أن تكون لديهم القدرة على العمل من خلاله .

ووفقاً لنموذج الضغوط والاحتراق النفسي ، فالمعلمون الذين يقعون في دائرة غير مكتملة من التوقعات سوف يعانون من مشاعر سلبية ، وسوف يعبرون عن تلك المشاعر في سلوكهم ، وسوف يتلقون ردود فعل الآخرين . وهكذا ، ينتج الاحتراق من الأثر المتراكم للتوقعات غير المتحققة والخبرات السلبية .

وبالطبع ، يجب أن نأخذ في اعتبارنا أن الضغوط النفسية والاحتراق التي يواجهها المعلم لا يمكن أن تكون محدودة الخبررات داخل المدرسة فقط . حيث أن الضغوط النفسية تؤثر أيضاً فيما وراء جدران المدرسة ، وتتأثر أيضاً بالضغوط المرتبطة بالعمل ، وكذلك بالضغوط المرتبطة بالخلفية الاقتصادية والنفسية والنمائية التي يحملها الطلاب معهم إلى المدرسة وتؤثر على معلمهم أيضاً (لونج وفاجن ، Long and Fagen ، ١٩٨١) .

وهكذا ، من أجل التعامل مع الضغوط ولمنع الاحتراق ، يتعين على المعلمين أن يوجهوا اهتمامهم للعوامل المهمة في حياتهم سواء داخل العمل أو خارجه .

خفض الضغوط والوقاية من الاحتراق

مع أن هناك اهتماماً كبيراً بطرق خفض الضغوط ، فإننا لا نعرف سوى القليل عن مدى فعاليتها . وحيث أن الضغوط والاحتراق تظهر على شكل أعراض مختلفة لدى الأفراد ، فإن أساليب التدخل العلاجية تتنوع من معلم لآخر . ففي نموذج زابل وآخرون ، فقد تم النظر للضغوط النفسية والاحتراق على أنها نواتج للتفاعل بين المعلمين وظروف العمل . وللنموذج تطبيقاته بالنسبة لكل من أنواع

الإستراتيجيات التي قد تكون مفيدة وأهداف هذه الإستراتيجيات . ويجب أن تركز جهود خفض الضغوط والوقاية من الاحتراق على برامج إعداد المعلمين ، والمدارس ، والمعلمين أنفسهم .

وفي الجزء الخاص بالتوقعات من النموذج ، قد يخدم الإعداد الجيد للمعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة بتعريفهم بطبيعة الواقع كأحد أساليب التدخل العلاجية . وقد يشمل مثل هذا الإعداد توجيه الانتباه والاهتمام مباشرة نحو الضغوط النفسية والاحتراق . ومن الضروري أن يفهم المعلمون المشكلات الشخصية والسلوكية التي سوف تواجههم وتأثيرها عليهم ، ومتطلبات دور المعلم ، وأثر البيئات المدرسية في ذلك . ويعتبر تنمية كفايات المعلم التي ناقشناها سابقاً إلى جانب توفير الفرص المناسبة لممارسة تلك المهارات في الميدان أمراً مهماً في هذا الصدد .

ويتعين على معلمي المستقبل أيضاً ، أن يقدروا بأمانة مدى مناسبتهم لهذا النوع من العمل ، وذلك في ضوء ما لديهم من المهارات اللازمة لممارسة هذه المهنة وكذلك ميولهم نحوها .

وفي الجزء الخاص بالمشاعر في نموذج الضغوط والاحتراق ، يتوجب على المعلمين أن يفحصوا بموضوعية وأمانة طبيعة مشاعرهم تجاه الطلاب ، والوالدين والزملاء . ويجب أن يحاولوا فصل حاجاتهم الانفعالية الخاصة عن حاجات الآخرين سواء كانوا طلاباً ، أو آباء أو زملاء . وعليهم كذلك فحص العلاقة بين مشاعرهم وسلوكهم لتحديد ما إذا كان سلوكهم له ما يبرره ، أو إذا كان بناءً ، أو إن كان يسهم في ضغوط نفسية إضافية لهم ، أو إن كان يتدخل في جهودهم العلاجية مع الطلاب . وبالإضافة إلى ذلك ، يجب أن يتساءل المعلمون حول الكيفية التي يؤثر بها سلوكهم في الآخرين .

ومن الأهمية بمكان أن يحاول الإداريون ، والمشرفون ، والمعلمون أنفسهم تقديم الدعم لبعضهم البعض ، وخصوصاً في حالة ما إذا كان المعلم شاباً وليست لديه الخبرة الكافية . وقد تبين من خلال الأدلة المتوفرة أن الخبرات المهنية المبكرة تعتبر مهمة وهي عُرضة للاستمرار والدوام (كوك وليفينجويل ، Cook and Leffingwell ، ١٩٨٢) . ويجب عدم وضع المعلمين الشباب ، وممن ليست لديهم الخبرة في مواقف صعبة وتركهم " إما يغرقون أو يسبحون " ، بل لا بد من توفير الدعم المناسب لهم . وقد يأخذ هذا الدعم أشكالاً متعددة ، فعلى سبيل المثال ، من الممكن تقديم الدعم من قبل الإدارة ، وذلك بتعيين أكثر من معلم واحد في المدرسة ، وترتيب مواقف تدريب نموذجية ، وتنظيم لقاءات مع العاملين بغرض تبادل الأفكار وتقديم الدعم المشترك .

ولقد قدم شاو وآخرون ، Shaw et. al. (١٩٨١) بعض الإرشادات حول عملية تقييم الضغوط النفسية التي تواجه الأفراد والمنظمات ، والاستراتيجيات المناسبة لخفض الضغوط والوقاية من الاحتراق بين معلمي التربية الخاصة . ومع اعترافهم بالفوائد المحتملة للضغوط مثل زيادة الوعي ، والدافعية ، والابتكار ؛ إلا أنهم أشاروا إلى أن عدم القدرة على التعامل مع الضغوط من شأنه أن يؤدي إلى الاحتراق .

وقد صنف شاو وآخرون (١٩٨١) استراتيجيات التعامل مع الضغوط إما معرفية أو انفعالية بدنية ، كما وصفوا الوقاية من الاحتراق في ضوء إستراتيجيات الإتصال والتفاعل ، والنظام ، وتنظيم العمل داخل المؤسسة Relational, Structural, Organizational Strategies . أن مفتاح نجاح خفض الضغط وتحسين الحالة الصحية للفرد لا يكمن في إتقان جميع الأساليب والفنيات الممكنة فحسب ، بل

في إدراك أن كل فرد يعمل وفقاً لمعادلــة مختلفـة عن الآخريـن مـن حيـث التعـرض للضغوط وكيفية مواجهتها .

وفي النهاية ، تبقى مسئولية الفرد في العمل على تنمية طرق مناسبة للتعـامل مع الضغوط التي تواجهه في حياته المهنية والشخصية . ولقد اقـترح شـاو وآخـرون (١٩٨١) سلسلة الخطوات التالية كي تساعد في هذا الصدد :

١ – بناء وإيجاد مسئولية ذاتية ودافعية للتغيير .

٢ – الوعي بالعوامل والمتغيرات الموجودة في معادلة المعلم الخاصة .

٣ – اكتشـاف واسـتخدام الأسـاليب التـي مـن شـأنها مسـاعدة المعلـم فــي مواقـف الصراع والنزاع .

٤ – تعديل الأساليب المستخدمة كي تصبح مناسبة لنمط شخصية المعلم .

وبعد معرفة المسئولية الشخصية والحاجة للتغيير ، يجب على المعلمين تقييـم جوانب القوة والضعف لديهم ، كما هو الحال في تطويـر البرنـامج الـتربوي الفـردي للطلاب . ومن الطرق التي يمكن تحقيق ذلك من خلالها محاولة الإجابة على الأسئلة الواردة في المربع رقم (٤ – ٥) .

فحين تتم الإجابة على هذه الأسئلة ، يستطيع الفرد استكشـاف طـرق لزيـادة مدى الرضـاء الوظيفي والشخصي لدى المعلم ، وتقليل مشاعر عدم الرضـاء لديـه . وقد يـرغـب المعلـم الاستمرار في تطوير البرنامج الـتربوي الفـردي ، وذلـك بكتابـة الأهداف ، ووضـع الأهـداف التعليميـة الضروريـة لتحقيـق تلـك الأهـداف ، وتصميـم استراتيجيات للتطبيق .

مربع رقم (٤ – ٥) إستبانة الرضاء الوظيفي والشخصي

ما أكثر مصادر الرضاء في عملي ؟

ما أكثر مصادر عدم الرضاء في عملي ؟

ما أكثر مصادر الرضاء في حياتي الشخصية ؟

ما أكثر مصادر عدم الرضاء في حياتي الشخصية ؟

الإستراتيجيات المعرفية

لقد أشار شاو وآخرون (١٩٨١) إلى عدد من الإستراتيجيات المعرفية المفيدة بما فيها إعادة البرمجة المعرفية Cognitive reprogramming ، وتغيير حالة الشعور أو الوعي Changing States of Consciousness ، والتخيل visualization . وتمثل هذه طرقاً في تغيير كيف يدرك الشخص الأحداث الضاغطة المحتملة . ويعتقد شاو وآخرون بأن المحاولات المتأنية لتخيل الأوضاع الضاغطة ، والخبرات ، والمشاعر يمكن أن تقود إلى أفكار تؤدي إلى سلوك أكثر انتاجية في المستقبل .

ولقد ناقشنا سابقاً ضرورة أن يكون لدى المعلمين توقعات واقعية عن أعمالهم ، ومن الاستراتيجيات المعرفية المحتملة فحص الفرد لنفسه (الإستبطان) Self-examination للوقوف على ما تسبب الضغوط الشخصية والضغوط المرتبطة بالعمل ، والأخذ بالاعتبار طرق بديلة لإدراك تلك الخبرات .

إستراتيجيات إنفعالية / بدنية

إن أساليب التدخل العلاجية التي تتضمن الاستراتيجيات الانفعالية / البدنية لا تركز على أسباب الضغوط ، وإنما تتعامل مع الطرق التي تعالج الأعراض

الجسمية مثل الصداع , وآلام الظهر ، والإجهاد ، وسرعة ضربات القلب . وتمثلت الاستراتيجيات التي اقترحت من قبل شاو وآخرون (١٩٨١) في أساليب الاسترخاء relaxation والتي تشمل العقاقير المهدئة ، وتدريبات التنفس ، والتخيل الموجه ، والتغذية الحيوية الراجعة . ويمكن تعلم كلٍ من هذه الإجراءات واستخدامها لمساعدة الفرد على التحكم في الأعراض الفسيولوجية للضغوط النفسية (بيرنشتين وبوركوفك ، Bernstein and Borkovek ، ١٩٧٣) . وفي دراسة تجريبية شملت عينة من المعلمين والمعلمين المساعدين ممن يعملون مع المراهقين المضطربين انفعالياً بدرجة شديدة ، وجد شلوز وآخرون ، .Schloss et. al (١٩٨٣) ، أن التدريب على الإسترخاء والتحصين التدريجي (خفض القلق تدريجياً) desensitization قد أسفرت عن خفض الضغوط النفسية - بدرجة ملحوظة - لدى المعلمين حين تعاملوا مع السلوك العدواني للطلاب .

ونجد أن التدريب البدني العادي لدى بعض الأفراد مثل الركض ، والمشي بنشاط ، وركوب الدراجة ، والسباحة توفر متنفساً للضغوط النفسية . فالأفراد الذين يمارسون التدريب بشكل منتظم غالباً ما يشعرون بحيوية أكثر من أولئك الذين لا يمارسون التدريب . وهناك استراتيجية بدنية أخرى تتمثل في إيجاد أساليب حياتية أكثر صحة ، وذلك منْ خلال نظام جيد في الغذاء (الحمية) ، والنظم العادية من حيث الأكل والنوم ، بالإضافة إلى الإقلاع عن التدخين والمشروبات الروحية .

الإستراتيجيات الخاصة بالاتصال أو التفاعل

تشتمل الاستراتيجيات الخاصة بالاتصال أو التفاعل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الذات وعمل الفرد (شاو وآخرون ، .Shaw et. al ، ١٩٨١) .

وتتمثل إحدى الاستراتيجيات المفيدة في تعلم تقبل التغذية الراجعة الإيجابية من الآخرين ، والترحيب بها وقتياً Moment of Glory . إن معرفة الإضافات الإيجابية من قبل الزملاء ، والطلاب ، والمشرفين أو الآخرين ، يجب عدم إنكارها ، بل يجب تقبلها مع عبارات التقدير المناسبة . ولقد اقترح ميشال نلسون ، Michael Nelson (١٩٨٣) أن يقدم أو يوفر المعلمون التعزيز لأنفسهم ، وذلك بالتعرف على زملائهم ، واتخاذ الأصدقاء من بينهم ، وبتعزيز سلوك الآخرين ، وبتقديم المساعدة والدعم للآخرين . ويمكن التوسع في هذه العلاقة التواصلية لتتخطى المعلمين والإداريين بحيث تشمل الأفراد العاملين في المدرسة . وقد رأى تايلور وسالند ، Taylor and Salend (١٩٨٣) أن يطور المعلمون شبكة من نظام الدعم والمساندة ؛ بحيث يشمل العاملين في المدرسة ، ومصادر الخدمات في المجتمع ، ومنظمات الآباء ، ومصادر تطوير المهنة ، وغيرهم .

ومن الطرق التي يستطيع فيها المعلمون تنمية مدركات إيجابية أكبر في عملهم هو جعل مكان عملهم ممتعاً ومريحاً قدر الإمكان . فغالباً ما يكون للمعلمين تأثير كبير على الترتيبات والظروف المكانية لفصولهم الدراسية ومكاتبهم . وبالتالي يستطيعون توفير بيئات مريحة ومشجعة سواء لأنفسهم أو لطلابهم . وقد تمت الإشارة لبعض الأفكار التي تساعد على إيجاد بيئات تربوية علاجية في الفصل الثاني الذي تناول أساليب التدخل النفسية التربوية .

ويستطيع المعلمون أيضاً محاولة تحسين علاقة طلبة الجامعة المتدربين مع المعلمين وغيرهم من العاملين الآخرين . ونظراً لأن بعض الأعمال تميل إلى إبعاد معلمي المضطربين سلوكياً عن الزملاء ، فهناك حاجة لبذل جهود إضافية لمنع حدوث ذلك . وقد حث نلسون ، Nelson (١٩٨٣) معلمي التربية الخاصة كي يكونوا

واضحين في علاقاتهم مع مدارسهم . إذ شجعهم على المشاركة بدرجة أكبر في واجبات المعلمين العادية مثل تكاليف النادي ، والمسئولية عن وسائل المواصلات ، والعمل في الأماكن التي يستطيع الزملاء مشاهدتهم والتفاعل معهم فيها ؛ مثل غرفة المعلمين ، وجعل البرنامج الخاص جزءاً من المدرسة ، وذلك بإحضار العاملين الآخرين والطلاب إلى غرفهم لحضور إجتماعات أعضاء هيئة التدريس ونوادي الطلاب . وبرغم أن فرص التفاعل قد تكون محدودة لبعض المعلمين ، فإن الجهود المبذولة للاشتراك في المناسبات الاجتماعية للمدرسة ، وحفلات العاملين ، والجمعيات التربوية المحلية وأنشطة المناهج الإضافية يمكن أن تسهم في مزيد من تقبل الآخرين للمعلمين .

وقد ذكر شاو وآخرون (١٩٨١) أيضاً اقتراحات عدة لتلبية حاجات المعلمين الشخصية ، بما فيها أخذ " أيام إجازة وراحة " عند الحاجة . حيث أن هناك أوقاتاً يكون فيها المعلمون بحاجة للراحة وإلى فرصة للتنفس . وقد تصل الضغوط النفسية ، والظروف المسببة للصراع أحياناً إلى مستويات يصعب تحملها ، ويمكن كسر هذه الدائرة أحياناً بأخذ يوم إجازة .

ويبحث كثير من المعلمين عن الخبرات المتعلمة من خلال دراسة المقررات أو تعليم الكبار ، وذلك لاكتساب مهارات مهنية إضافية ، وتطوير مهارات شغل وقت الفراغ ، وتجنب الخبرات المسببة للضغوط ، وتشجيع المجموعات الداعمة .

الإستراتيجيات المتعلقة بالنظام وتنظيم العمل

لقد وصف شاو وآخرون (١٩٨١) عدة استراتيجيات تنظيمية للوقاية من الاحتراق ، ويشتمل كثير منها على طرق لتنظيم الوقت . وكخطوة أولى ، من

الضروري أن يعرف المعلمون كيف يشغلون وقتهم ، فقد يكون من المفيد مراقبة الاستخدام الفعلي للوقت . ويمكن فعل ذلك عن طريق استخدام الجدول Chart كما في المربع رقم (٤ – ٦) ، وغالباً ما يجد المعلمون صعوبة حول كيف يستخدمون وقتهم . فحين يتم جمع المعلومات ، يمكن اتخاذ القرارات حول كيفية استخدام الوقت بشكل أكثر فعالية ، وكم من الوقت يمكن أن يستخدم في أنشطة مفيدة . ولقد كانت دهشة المعلمة المتجولة / المستشارة كبيرة حين علمت بأنها تقضي نحو خمس وقتها في التنقل بين المدارس التي تخدمها ، وذلك عند تجزئتها إلى كثير من الفترات الزمنية القصيرة . وقد ناقشت هذا الأمر مع المشرف ، وقاما معاً بإعادة ترتيب جدولها لجعل سفرها وتنقلها أكثر فعالية . وقد يستخدم بعض المعلمين أسلوباً مشابهاً لمراقبة وقتهم بعيداً عن عملهم وذلك للمساعدة في تحديد الطرق التي تزيد من فعالية وقتهم في أنشطة مفيدة .

إن متطلبات تنظيم الوقت لمهام إدارية مثل حفظ السجلات قد اعتبرت مصدر ضغط لكثير من المعلمين . وكجزء من استراتيجيات إدارة الوقت ، قد يكون من المفيد فحص المعلومات الخاصة بنظام الإدارة . إن وضع أنظمة فاعلة لحفظ مواد المناهج ، والاختبارات ، وأدوات التشخيص ، وسجلات الطلاب ، وغيرها من المواد اللازمة للعملية التربوية تمثل استثماراً مبدئياً للوقت ، ولكنه قد يؤدي إلى توفير وقت أكبر لاستخدامات أخرى . وفي نفس السياق ، فإن الأنظمة المستخدمة في جمع وتلخيص الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب يسهم في استخدام أكثر فاعلية للوقت . إن بعض أنظمة إدارة المعلومات وبشكل خاص تلك التي توفر توثيقاً لأداء الطلاب قد تم مناقشتها في أجزاء سابقة . فهي تعتبر أساسية للمعلمين في إعداد

برامج الطلاب وتقييم مدى التقدم الذي يحرزونه . وغالباً ما يتم تدريب المهنيين المساعدين ، وحتى الطلاب أنفسهم على جمع وتلخيص المعلومات .

وقد يكون من الضروري لبعض المعلمين أن يوجدوا فترة تحول transition ما بين المدرسة والمنزل ، فقد تعود أحد المعلمين ذوي الخبرة التوقف عن التفكير حول شؤون البيت والبدء في التفكير حول المدرسة في منتصف الطريق وهو في طريقه إلى المدرسة ، وفي طريق عودته للمنزل يغير من تفكيره في نفس النقطة .

ورغم أن المعلمين يذهبون إلى جدوله وتنظيم وقتهم في العمل ليكون مُرضياً وفعالاً ، إلا أنه من الضروري أن يسعوا أيضاً إلى توفير حياة شخصية مُرضية خارج العمل . وهذا يعني التفاعل والمشاركة مع الأسرة ، والمجتمع ، والمنظمات ، والهوايات ، والأنشطة التي يمكن أن تخفف من الضغوط المترتبة على العمل . ولكن يتعين على المعلم عدم التفريط في ذلك ؛ حيث حذر شاو وآخرون (١٩٨١) من سيطرة الأنشطة الخارجية على المعلم بحيث يحضر للمدرسة منهكاً أو لا يتوفر له الوقت لإنجاز مسئولياته المهنية ، مما يؤدي به في النهاية إلى الاحتراق .

ومن الاستراتيجيات التنظيمية الأخرى العمل على توضيح الأدوار والمسئوليات ، وذلك بتحديد أعداد حالات الطلاب ، وطبيعة مقدار الخدمات الداعمة ، وغيرها من المسئوليات وذلك بالتنسيق والتشاور مع المشرفين خارج العمل ومع بداية كل سنة دراسية ، والعمل على إعادة التفاوض بشأنها كلما دعت الحاجة لذلك . فقد لا يكون المشرف على وعي بالمصاعب التي يواجهها المعلم ، وقد يكون قادراً على تقديم المساعدة بعد اطلاعه عليها .

وهناك أوقات يمكن للمعلم أن يقول فيها لا للمسئوليات الإضافية ، وذلك حين تعيق قدرته على إيصال الخدمات المناسبة للطلاب . وأحياناً يمكن التفاوض

بخصوص المسئوليات والمساعدات الإضافية ، فعلى سبيل المثال ، قد يوافق المعلم على القيام بواجبات إضافية إذا تم اعفاؤه من بعض المسئوليات ، وذلك عبر توفير عاملين إضافيين يتم تكليفهم بتلك المسئوليات .

مربع رقم (٤ – ٦) مراقبة استخدام الوقت في أسبوع

<u>الإثنين ١٥ / أبريل</u>

٨ر٠٠ – ٨ر٣٠	الإعداد العام
٨ر٣٠ – ٩ر٢٠	السفر من مكتب الإدارة إلى المدرسة الأولى
٩ر٢٠ – ٩ر٣٠	إعداد الطلاب
٩ر٣٠ – ١٠ر٠٠	الاجتماع مع الطلاب
١٠ر٠٠ – ١٠ر١٠	الإعداد للمجموعة التالية
١٠ر١٠ – ١٠ر٢٥	استشارة معلم الفصل
١٠ر٢٥ – ١٠ر٣٠	تجميع الطلاب
١٠ر٣٠ – ١١ر٠٠	الاجتماع مع الطلاب
١١ر٠٠ – ١١ر٥	الانتقال لمبنى آخر
١١ر٥ – ١١ر٣٠	الاجتماع مع طلاب
١١ر٣٠ – ١١ر٥٠	الانتقال إلى مدرسة ثانية
١١ر٥٠ – ١٢ر٠٠	استشارة المعلم
١٢ر٠٠ – ١٢ر٣٠	الاجتماع مع الطلاب
١٢ر٣٠ – ١ر٠٠	فترة غداء
١ر٠٠ – ١ر٢٠	الانتقال لمدرسة ثالثة
١ر٢٠ – ١ر٣٠	استشارة المعلم والتخطيط للطلاب
١ر٣٠ – ٢ر٠٠	الاجتماع مع الطلاب

تابع مربع رقم (٤ - ٦) مراقبة استخدام الوقت في أسبوع

٠٠ر٢ - ١٥ر٢	الانتقال لمدرسة رابعة
١٥ر٢ - ٣٥ر٢	الاجتماع مع مرشد المدرسة حول العاملين في المدرسة
٣٥ر٢ - ٢٠ر٣	الاجتماع مع الطلاب للمرة الأخيرة
٢٠ر٣ - ٣٠ر٣	الإعداد لاجتماع العاملين مع الأخصائي النفسي في المدرسة
٣٠ر٣ - ٠٠ر٤	الاجتماع مع العاملين
٠٠ر٤ ٠ ٢٠ر٤	العودة للمنزل

مجمل أوقات يوم الإثنين : تدريس (٣ ساعات و ١٠ دقائق) ، التشاور (٥٠ دقيقة) ، إعداد وتخطيط (ساعة و ٤٠ دقيقة) ، التنقل (ساعتان و ١٠ دقائق) ، غداء (٣٠ دقيقة)

<u>الثلاثاء / ١٦ أبريل</u>

٠٠ر٨ - ٠٠ر٩	التخطيط والإعداد لليوم وإكمال الأعمال الكتابية
٠٠ر٩ - ١٥ر٩	الانتقال للمدرسة الأولى
١٥ر٩ - ٠٠ر١٠	الاجتماع مع الطلاب
٠٠ر١٠ - ١٥ر١٠	العودة لمكتب الإدارة
١٥ر١٠ - ٣٠ر١٠	التشاور مع المعلم والتخطيط للطالب الثاني
٣٠ر١٠ - ٠٠ر١١	الاجتماع مع الطلاب
٠٠ر١١ - ٣٠ر١١	الاجتماع مع طالبين إثنين
٣٠ر١١ - ٥ر١٢	فترة غداء
٥ر١٢ - ١٠ر١٢	الانتقال إلى مدرسة محلية
١٠ر١٢ - ١٥ر١٢	إعداد الطلاب
١٥ر١٢ - ٥٠ر١٢	الاجتماع مع الطلاب
٥٠ر١٢ - ٠٠ر١	زيارة مكتب المدير

تابع مربع رقم (٤ - ٦) مراقبة استخدام الوقت في أسبوع

٠٠ر١ - ٣٠ر٢	خطة لمجموعة الطلاب
٣٠ر٢ - ٣٠ر٣	الاجتماع مع مجموعة الطلاب
٣٠ر٣ - ١٠ر٤	التشاور مع الأخصائي الاجتماعي بخصوص الطلاب
١٠ر٤ - ٢٠ر٤	الإعداد لليوم التالي

مجمل أوقات يوم الثلاثاء : تدريس (٣ ساعات و ٢٠ دقيقة)، التشاور (ساعة و ٥ دقائق) ، الإعداد والتخطيط (ساعتان و ٤٥ دقيقة) ، التنقل (٣٥ دقيقة) ، غداء (٣٥ دقيقة)

الأربعاء / ١٧ أبريل

٠٠ر٨ - ٣٠ر٨	الإعداد لليوم
٣٠ر٨ - ٢٠ر٩	الانتقال للمدرسة الأولى
٢٠ر٩ - ٣٠ر٩	إعداد الطلاب
٣٠ر٩ - ٠٠ر١٠	الاجتماع مع الطلاب
٠٠ر١٠ - ٣٠ر١٠	إختبار الطالب
٣٠ر١١ - ٥٠ر١١	الانتقال لمدرسة ثانية
٥٠ر١١ - ٠٠ر١٢	التشاور مع المعلم
٠٠ر١٢ - ٣٠ر١٢	الاجتماع مع الطالب
٣٠ر١٢ - ١٥ر١	الغداء مع والدة الطالب
١٥ر١ - ٣٠ر١	الانتقال لمدرسة ثالثة
٣٠ر١ - ٠٠ر٢	الاجتماع مع الطالب
٠٠ر٢ - ٣٥ر٢	العودة لمكتب الإدارة
٣٥ر٢ - ٢٥ر٣	تقييم قبلي
٢٥ر٣ - ٣٠ر٣	الانتقال لمدرسة أخرى في المنطقة

تابع مربع رقم (٤ – ٦) مراقبة استخدام الوقت في أسبوع

٣٫٣٠ – ٤٫١٠	اجتماع مع العاملين

مجمل أوقات يوم الأربعاء : تدريس (ساعتان) ، التشاور (١٠ دقائق) ، إعداد وتخطيط (ساعتان و ١٠ دقائق) ، التنقل (ساعتان و ٥ دقائق) ، تقييم (ساعة واحدة) ، غداء (٤٥ دقيقة)

الخميس / ١٨ أبريل

٧٫٤٥ – ٨٫٠٠	الإعداد للصباح
٨٫٠٠ – ٨٫٣٥	السفر للمدرسة الأولى
٨٫٣٥ – ٨٫٤٥	التشاور مع المعلمين
٨٫٤٥ – ٩٫٤٥	الاجتماع مع الطالب
٩٫٤٥ – ٩٫٥٠	التشاور مع المعلم
٩٫٥٠ – ١٠٫٢٥	العودة للمدرسة في منطقته التعليمية
١٠٫٢٥ – ١٠٫٣٠	إعداد الطلاب
١٠٫٣٠ – ١١٫٠٠	الاجتماع مع الطالب
١١٫٠٠ – ١١٫٣٠	الاجتماع مع الطالب
١١٫٣٠ – ١١٫٣٥	الاتصال تليفونياً مع أحد الوالدين
١١٫٣٥ – ١٢٫٠٠	فترة غذاء
١٢٫٠٠ – ١٢٫٥	السفر لمدرسة أخرى في المدينة
١٢٫٥ – ١٢٫١٥	التشاور مع المعلم
١٢٫١٥ – ١٢٫٤٥	الاجتماع مع الطالب
١٢٫٤٥ – ١٫٤٠	تدريس أو مساعدة مجموعة طلاب
١٫٤٠ – ٢٫٠٠	إنجاز الأعمال الكتابية
٢٫٠٠ – ٢٫٥٥	السفر للمجتمع المجاور للاجتماع مع العاملين

تابع مربع رقم (٤ - ٦) مراقبة استخدام الوقت في أسبوع

٢ر٥٥ - ٣ر٣٠	التشاور مع الأخصائي النفسي وإكمال الأعمال الكتابية
٣ر٣٠ - ٤ر٤٠	تعريف طالب جديد على البرنامج
٤ر٤٠ - ٥ر٣٠	العودة للمنزل

مجمل أوقات يوم الخميس : تدريس (٣ ساعات و ٢٥ دقيقة) ، التشاور (ساعة و ٥ دقائق) ، إعداد وتخطيط (ساعة و ٥٠ دقيقة) ، التنقل (ثلاث ساعات) ، غداء (٢٥ دقيقة)

الجمعة / ١٩ أبريل

٨ر٠٠ - ١٠ر٠٠	إكمال الأعمال الكتابية والتخطيط للأسبوع القادم
١٠ر٠٠ - ١١ر٠٠	ملاحظة طالب
١١ر٠٠ - ١١ر٣٠	التشاور مع المعلمين
١١ر٣٠ - ١٢ر١٥	غداء
١٢ر١٥ - ١٢ر٣٠	الإعداد لفترة ما بعد الظهر
١٢ر٣٠ - ١٢ر٤٥	السفر للمدرسة الأولى
١٢ر٤٥ - ١ر٠٠	التشاور مع المعلمين
١ر٠٠ - ٢ر٠٠	الإعداد لمساعدة مجموعة الطلاب
٢ر٠٠ - ٢ر١٥	العودة للمكتب
٢ر١٥ - ٢ر٣٠	الإعداد لتقييم أحد الطلاب
٢ر٣٠ - ٣ر٢٥	تقييم الطالب
٣ر٢٥ - ٤ر٠٠	الجلوس في المكتب والإعداد لصباح الإثنين

مجمل أوقات يوم الجمعة : تدريس (ساعة واحدة) ، التشاور (٤٥ دقيقة) ، إعداد وتخطيط (٣ ساعات و ٥ دقائق) ، التنقل (٣٠ دقيقة) ، التقييم (ساعة و ٤٥ دقيقة) ، غداء (٤٥ دقيقة)

تابع مربع رقم (٤ – ٦) مراقبة استخدام الوقت في أسبوع

مجمل ساعات العمل الأسبوعية :

تدريس	١٢ ساعة و ٥٥ دقيقة
تشاور	٣ ساعات و ٥٥ دقيقة
الإعداد والتخطيط	١١ ساعة و ٣٠ دقيقة
السفر	٨ ساعات و ٢٠ دقيقة
التقييم	ساعتان و ٥٥ دقيقة
غداء	٣ ساعات
مجمل ساعات العمل	٤٢ ساعة و ٣٥ دقيقة
متوسط ساعات العمل اليومي	٨ ساعات و ٣١ دقيقة

النمو المهني Professional Growth

يجب أن يكون المعلمون أيضاً منفتحون للتغيير ، والتجديد ، والفرص الجديدة ، فالتغيير من دور في العمل إلى دور آخر مثلاً ، ومن مدرسة إلى أخرى ، ومن مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى من شأنه أن يوفر فرصاً جديدة تستوجب التجديد والمتابعة . فقد عمل أحد المعلمين الذين تمت ملاحظتهم من قبل أحد المؤلفين لمدة تزيد عن سبع سنوات بنجاح في المرحلة الإبتدائية ، وفي فصل خاص للطلاب المضطربين سلوكياً ، وفي برنامج المرحلة المتوسطة للطلاب المتخلفين عقلياً ، ومع طلاب الصف الثالث من العاديين ، ويعمل الآن معلماً في غرفة المصادر لطلاب المرحلة الثانوية من المضطربين سلوكياً . وحيث أن جميع هذه الوظائف ضمن إدارة تعليمية واحدة ومعظمها في نفس المدرسة ، فقد ساعد ذلك في استمرار

التواصل مع الزملاء والخدمات المساندة ، والمشرفين والبيئة المكانية . ومما لاشك فيه أن تنوع الوظائف يمثل فرصه للنمو المهني للمعلم ، مع أن التغيير الكثير قد يُمثل مشكلة لبعض المعلمين .

ومن واجب المعلمين البحث عن الفرص التي تساعدهم على النمو المهني ، وقد يقومون بذلك بشكل مستقل ، وذلك من خلال البحث عن مواد تعليمية جديدة وتطويرها ، وتجريب طرق جديدة . وقد يكون من المفيد النظر إلى التدريس على أنه سلسلة من التجارب ، حيث أن الإجابة على بعض التساؤلات ، مثل ، ما الذي يعمل ، ومن الأفضل ، لا يتم معرفتها في الغالب قبل تجريب المواد والطرق التعليمية . ويظهر الطلاب الذين يعانون من مشكلات شخصية وسلوكية دائماً تحديات مستمرة لمعلميهم ، بحيث تعرضهم لمواقف صعبة لا يسهل حلها . وهكذا ، فإن المعلمين الذين يبحثون عن طرق ليكونوا أكثر فاعلية ، ويتجنبون الإحباط حين يفشلون في حلها ، سوف يثرون خبراتهم المهنية . وكذلك ، فإن التعلم من الزملاء ، ودراسة مقررات مهنية إضافية ، وقراءة مجلات مهنية متخصصة ، وزيارة برامج أخرى ، يمكن أن تمثل مصادر مهمة للتطور المهني أيضاً .

وهناك فرص واسعة للمشاركة في المنظمات المهنية لمعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً ، وأشهر هذه المنظمات مجلس الأطفال المضطربين سلوكياً Council for Children with Behavior Disorders (CCBD) ، وهو فرع من مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC) . وتشجع هذه المنظمات المهتمين بالأطفال غير العاديين ، ومعلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة وكندا . وهناك منظمات دولية ، وعلى مستوى الولايات ، وكذلك منظمات محلية تقوم بتوفير الدعم المادي لعقد مؤتمرات سنوية ، وتحاول التأثير على

التشريعات التي تمس التربية الخاصة ، وتنشر المجلات عن قضايا التربية الخاصة .

ويعطي مجلس الأطفال المضطربين سلوكياً (CCBD) اهتماماً خاصاً لتربية الأطفال المضطربين إنفعالياً وسلوكياً . ويشارك المجلس في المؤتمرات السنوية الدولية التي يدعو لها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) . وتدعم كذلك المؤتمرات الإقليمية التي تتناول قضايا الإضطرابات السلوكية . فعلى سبيل المثال ، يشارك مجلس الأطفال المضطربين سلوكياً في تمويل المؤتمرات الوطنية عن المراهقين المضطربين سلوكياً ، وقام بدعم مؤتمرات إقليمية عديدة . وتنتشر الآن مجالس الأطفال المضطربين سلوكياً في أكثر من عشرين ولاية أمريكية (جيرزلو ، Guerzloe ، ١٩٨٤) . وتوفر هذه المجالس الفرص للتواصل والتفاعل المهني والاجتماعي حول القضايا ذات الاهتمام داخل الولايات والمقاطعات من خلال المؤتمرات والرسائل الإخبارية Newsletters . ويحصل الأعضاء المنتسبون لمجلس الأطفال المضطربين سلوكياً على المجلة الفصلية " الاضطرابات السلوكية " Behavioral Disorders ، والتي تشتمل على الأبحاث ، وتقديم وصف لأساليب التدخل العلاجية والبرامج التعليمية ، ورسالة إخبارية عن أنشطة مجلس الأطفال المضطربين سلوكياً ، والإعلان عن الأحداث الهامة للمشاركة فيها . وقام المجلس حديثاً بتمويل المشروع المسمى " تربية الشباب المضطربين سلوكياً " TEACHING : Behaviorally , Disordered Youth ، الموجه لمعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً (زابل ، Zabel ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٦ أ ، ١٩٨٧) .

ومن المنظمات الأخرى المهتمة ببعض معلمي التربية الخاصة الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Orthopsychiatry Association ، وهي جمعية

وطنيـة تضـم الإختصـاصيين الإجتمـاعيين ، ومعلمـي التربيـة الخاصـــة ، والأطبــاء النفسييــن ، والإختصاصييــن النفسييــن ، وغيرهم مـن العـاملين فـي مهـن الصحـــة النفسية ، وخصوصاً مع الأطفـال والأسر . وللحصـول علـى مزيـدٍ مـن المعلومـات والأفكار عن المجلات المهنية التي تنشر مواد مهمة للأشخاص المشاركين في تربيــة الطلاب الذين يعانون من اضطرابـات شـخصية وسلوكية ، وننصـح القـارئ بقـراءة قائمة المراجـع الموجـودة فـي نهايـة هـذا الكتـاب ، ومـن ثـم يقـوم بفحـص المجـلات المناسبة في المكتبات ٠

وتتوفر فـرص أخـرى للنمـو المهنـي ، ففـي بعـض الولايـات تقـوم منظمـات مستقلة بتمويل الرسائل الإخبارية والمؤتمرات ، ومن ضمن تلك المنظمــات " معلمـو التربية الخاصة بمدينة نيويورك للمضطربين انفعالياً "

The New York Special Educators for Emotionally Disturbed (NYSEED)

وفي الوسط الغربي يمول اتحاد المهنيين الذي يضم المسئولين عن إعداد المعلميـن ، والمعلمين ، والإداريين والعاملين في إدارات التعليم بالولايات مؤتمر الوسط الغربــي لقيادات العاملين في مجال الإضطرابات السلوكية الذي يعقد سنوياً في شهر فبراير / شباط من كل عام ، وذلك في مدينة كنساس بولاية ميسوري ٠

إن مثل هذه الأنشطة المهنية من شـأنها أن توفـر الفـرص للمعلميـن ليتعلمـوا من بعضهم البعض ، ويبقيهم علـى صلـة بالأفكـار الجديـدة والخـبرات المتجـددة فـي الميدان ، والتأثير في السياسة العامة ، وإظهار القيادات المهنيـة ، وتطويـر الروابـط المهنية والاجتماعية مع أولئك الذين يحملون نفس الاهتمامات ٠

والاسـتراتيجية الأخـيرة التـي اقترحهـا شـاو وآخـرون (١٩٨١) للوقايـة مـن الاحتراق هو أخذ البدائل المهنية بعين الاعتبار ٠ وقد يضم ذلك أدواراً أخرى داخل

التربية العادية والخاصة ؛ مثل التغيير في نموذج إيصال الخدمة ، والأدوار البديلة في العمل (مثل ؛ مرشد ، مشرف ، إداري ...) .

ويجب أخذ المهنة خارج التربية الخاصة أو حتى داخل التربية بعين الاعتبار ، فتدريس الطلاب ذوي الاضطرابات الشخصية والسلوكية لا يصلح لأي شخص . فغالباً ما تكون لدى معلمو التربية الخاصة الموهبة التي يمكن استخدامها في مهن متنوعة وعديدة . وربما تسهم الفرص المهنية البديلة لدى البعض في ضغوط أقل ورضاء أكبر .

ولا يستطيع أحد أن يتوقع حياة خالية من الضغوط ، ولا بد من أخذ طبيعة العمل مع الطلاب المضطربين سلوكياً بعين الاعتبار ، وأن يكون هدفنا التقليل من الضغوط المتوقعة ، وليست هناك حلول قاطعة ، ولكن الاستراتيجيات التي أشرنا إليها تقدم بعض الاحتمات لتحسين نوعية الحياة المهنية والشخصية . ومن يرغب بالحصول على معلومات تفصيلية حول أساليب التعامّل مع الضغوط النفسية والاحتراق ، فعليه قراءة دراسة شاو وآخرون (١٩٨١) ، التي قام بنشرها مجلس الأطفال غير العاديين .

ملخص

لا شك أن كفايات معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً تعتبر مهمة لأساليب التدخل العلاجية التربوية . وقد تناولنا في هذا الفصل موضوعات متعددة تتعلق بهؤلاء المعلمين . وقد لاحظنا أن كفايات التدريس المهمة للمعلمين العاديين ، ومعلمي التربية الخاصة متداخلة ، ولكن توفر مهارات إضافية ، وخصائص

شخصية تعد مهمة لمعلمي هؤلاء الطلاب . وبرغم أن هناك جدل حول ما يعتبر كفايات ضرورية ، فهناك أيضاً إجماع بين المعلمين ومعدي المعلمين حول ذلك .

وقد تناولنا أيضاً اعداد المعلمين وإلى حد ما وجهات النظر المتعارضة حول الإعداد ؛ مثل التدريب التصنيفي في مقابل غير التصنيفي ، والشهادة (الرخصة) المؤقتة . وقد تم خلال هذا الفصل مناقشة خصائص ديموجرافية معينة للمعلمين . وأخيراً ، أعطينا اهتماماً كبيراً للعوامل المرتبطة بالضغوط النفسية والاحتراق المترتب على العمل مع الطلاب المضطربين سلوكياً . وبرغم أن معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً في موضع الخطر ، فهناك عدة استراتيجيات قد تساعد في خفض الضغوط النفسية والوقاية من الاحتراق ، وذلك لجعل هذه المهنة أكثر مكافأة وتعزيزاً .

الفصل الخامس

العلاقة بين المدرسة والمنزل

مقدمـــة

لقد حازت جودي لارسون المعلمة في برنامج مدرسة متوسطة للطلاب المضطربين سلوكياً بدرجة شديدة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) على لقب " معلمة العام " ، وحين سئلت عن دور الوالدين في برنامجها أجابت :

" الوالدان جزء مهم جداً من فصلي ، حيث يستطيعون أن يسهموا في تحديد الفروق بين النجاح أو الفشل عند محاولة الطلاب تغيير السلوك " .

" إنني أرحب بحضور أباء وأمهات الطلاب إلى الفصل ، وباتصالهم التليفوني ، أو بتحديد موعد لمناقشة أية مشاكل تتعلق بأطفالهم . لقد وجدت نفسي أستمع في أوقات كثيرة إلى الوالدين حول أمور لا علاقة لها بما أعمله في غرفة الدراسة . إن ثروة المعلومات التي يمكن أن يقدمها الوالدان لمساعدة العاملين في المدرسة ممن يعملون مع الطلاب قد تكون ذات فائدة كبيرة . ففي كل مرة كان فيها الأب أو الأم يحاول المساعدة ، كان يجدد إيماني بحقيقة أن الوالدين يعملان أفضل ما يستطيعان بما يمتلكان من مهارات " (لارسون ، Larson ، ١٩٨٧) .

ولقد أكدنا عبر هذا الكتاب على وجهة النظر البيئية بالنسبة للأطفال المضطربين سلوكياً ، وقد ذهب المنحى التكاملي إلى أن المشكلات السلوكية لا يمكن فهمها أو معالجتها بمعزل عن الظروف البيئية . فالمشكلات الشخصية والأخلاقية ليست مجرد خلل malfunction في شخصية الطفل ، ولكنها تمثل نماذج منحرفة من التفاعل ضمن النظم البيئية للطفل ، حيث يوجد قصور في التوافق الجيد بين الطفل والنظام البيئي .

ولقد تناولنا في الجزء الأول من هذا الكتاب النماذج النظرية للاضطراب الإنفعالي ، إذ أكدت الكثير من تلك النماذج (مثل السيكودينامية ، والسلوكية ، والتعلم الاجتماعي) على القوى الشخصية والاجتماعية التي يمكن أن تسهم في نشأة السلوك المضطرب . ويقع في مركز تلك القوى أثر الأسرة ، وبشكل خاص الوالدين ، على التكيف الانفعالي والسلوكي للأطفال . وقد ركزنا في مناقشتنا للمشكلات الشخصية والاضطرابات الأخلاقية على الأبحاث والنظريات التي تهتم بأثر النماذج الوظيفية غير السوية للأسرة وسلوك الأطفال المضطربين .

ولا تعترف وجهة النظر البيئية فقط بالأسرة ، ولكنها تعترف أيضاً بالعوامل المتعددة التي تُشكل بيئة الطفل الكلية لكل من المدرسة والمنزل . كما أنها تدرك التأثيرات التي يمكن أن يحدثها الطفل أيضاً على الأسرة ، وحتى في مناقشتنا للأسر المضطربة ، فقد حذرنا من التركيز على بعد واحد ، ومبدأ السبب – النتيجة حول أثر الأسر على تكيف أطفالها . وقد أشار توماس وآخرون ، Thomas et. al. (١٩٦٨) بأن الانحراف الانفعالي والسلوكي ينتج عن مجموعة من سمات الطفل المزاجية التي تتفاعل مع البيئة الاجتماعية . وتتمثل إحدى النتائج الطبيعية لهذا التوجه في أن مشكلات الأسرة تكون أحياناً نتيجة الطفل الذي يسبب سلوكه المُشكل التوتر والإجهاد ، كما أن الطفل المُشكل يزيد أحياناً من التوترات والصراعات الموجودة في الأسرة .

وبالتأكيد فإن بعض أنماط تفاعل الوالدين – الطفل التي ناقشناها في الفصول السابقة (مثل الحماية الزائدة ، والرفض) ، وكذلك الخلافات الزوجية ، وانفصال الزوجين ، والطلاق ، قد تعرض الأطفال للإضطرابات السلوكية (جوايدوبالدي وبيري ، Guidubaldi and Perry ، ١٩٨٤) ، ويبدو أن كثيراً من الأطفال الذين

يتعرضون لمثل هذه الضغوط قادرون على التعامل معها ولا يتعرضون لاضطرابات شخصية وأخلاقية خطيرة ·

أهمية مشاركة الوالدين

ترى وجهة النظر البيئية بأن الأسرة لا تعمل في فراغ بيني ؛ فالقوى الاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية لها أثر على الأسرة وعلى أعضائها . ومن شأن توافر المصادر والخدمات إما تحسين قدرة الأسرة على تلبية احتياجاتها أو الحد منها .

إن أهمية مشاركة الوالدين في البرامج التربوية لأطفالهم قد نوقشت في كل من فصل التقييم (الجزء الأول) ، وتصميم البرامج التربوية الفردية ، وتحديد البديل التربوي المناسب (الجزء الثاني) . فعند مناقشتنا للتقييم على سبيل المثال ، أوضحنا بالتفصيل المتطلبات القانونية لإعلام الوالدين ، والحصول على موافقتهم لمباشرة تقييم الطفل ، الذي قد يؤدي إلى التعرف على أطفالهم الذين يعانون من مشكلات ، وتحديد الوضع التربوي المناسب لتعليمهم وخدمتهم ، وبالإضافة إلى ذلك فقد أكدنا على أهمية الوالدين كمصدر ممتاز للمعلومات حول طفلهم .

إن معلومات الوالدين الدقيقة والتفصيلية حول طفلهم يمكن أن تساعد التربويين على فهم تاريخ الطفل الشخصي والتربوي ، كما أنها توفر معلومات حول الظروف الحالية التي تؤثر في أداء الطفل وسلوكه .

لقد كُتب الكثير حول أهمية إشراك معلمي التربية الخاصة للوالدين في تربية أطفالهم غير العاديين (روث وسمبسون ، Kroth and Simpson ، ١٩٧٧ ، روث ، Kroth ، ١٩٧٥ ، شولتز ، Schultz ، ١٩٨٧ ، باول ، Paul ، ١٩٨١ ، لوسن

ولوسن ، Losen and Losen ، ١٩٨٥ ، شيا وباور ، Shea and Bauer ، ١٩٨٥) ، فقد أكدنا خلال الفصلين اللذان يصفان أساليب التدخل السلوكية ، والنفسية التربوية على البرامج المدرسية . ومع ذلك ، أوضحنا كيف يمكن تعديل هذه الإجراءات العلاجية كي تسمح بإشتراك الوالدين وأعضاء الأسرة الآخرين . فعلى سبيل المثال ، يُعد التعاقد السلوكي إجراء علاجياً سلوكياً ، يمكن أن يشترك فيه كل من المدرسة والمنزل ، وكذلك يمكن تصميم الخطط بين المدرسة – والمنزل بحيث يقدم الوالدان دعمهم لأداء الطفل المدرسي (سواسنج ، Swassing ، ١٩٨٤) ، وتعتمد برامج التدريب على المهارات الاجتماعية كما تم عرضها في فصل أساليب التدخل النفسية التربوية أحياناً على الواجبات المنزلية التي يتدرب من خلالها الطلاب على ممارسة المهارات الجديدة التي تعلموها في المنزل وبيئات أخرى خارج المدرسة .

وكما أكدنا سابقاً ، فإن حق الوالدين في المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالتعرف ، وإعداد البرامج ، والمكان التربوي المناسب قد تم التأكيد عليها في القانون العام (٩٤ – ١٤٢) . ويعتمد الحق القانوني هذا على الافتراض بأن لدى الوالدين الاهتمام والمعرفة التي يمكن أن تسهم في تربية طفلهم . وتدعم نتائج الدراسات المتخصصة بشكل عام هذا الافتراض (شيا وباور ، Shea and Bauer ، ١٩٨٥) . ولقد دافع العديد من التربويين في مجال التربية الخاصة على ضرورة توفير مشاركتهم للوالدين ، وذلك بهدف مساعدتهم على مواكبة ما يستجد ومشاركتهم في مختلف مراحل تعليم طفلهم . ويتناول هذا الفصل اعتبارات خاصة للاتصال مع والدي الطلاب المضطربين سلوكياً وإشراكهم في العملية التعليمية . وسوف يشمل نقاشنا تحديد احتياجات الوالدين ، واهتماماتهم ، والمهارات الضرورية للمشاركة ، وكذلك استراتيجيات تحسين مشاركتهم كي يسهموا في البرنامج التربوي لطفلهم .

إعتبارات خاصة بالنسبة لوالدي الأطفال المضطربين سلوكياً

توجد بعض الخصائص التي يتفق فيها والدا الأطفال المضطربين سلوكياً مع والدي الأطفال الآخرين من فئات الإعاقة الأخرى . ولكن توجد في نفس الوقت بعض الاختلافات الحقيقية بينهم ، فتشخيص الطفل على أنه حالة غير عادية يعتبر غالبا خبرة مؤلمة وجارحة لأفراد الأسرة . ولقد ناقش روجر روث ، Roger Kroth (١٩٧٥) المراحل الانفعالية التي يمر بها والدا الأطفال المعوقين أثناء عملية التعرف على إعاقة طفلهم والمتمثلة في : الصدمة ، والإنكار ، والشعور بالذنب ، والأسى والحزن ، والانسحاب ، والخوف ، والحماية الزائدة أو الرفض ، وأخيراً ، التقبل . وقد لا يكون التشخيص التربوي في بعض حالات الأطفال غير العاديين مفاجئاً ومسبباً للدهشة . ففي حالة بعض الإعاقات البدنية والعقلية ، غالباً ما يكون أفراد الأسرة على وعي بالإعاقة ، مع أنه لا تتوافر لديهم المعلومات الكاملة حول العملية التربوية وتطبيقاتها مع طفلهم . ونظراً لأن معظم الأطفال المضطربين سلوكياً يبدون " عاديين " ، فليس هناك مبرر لسلوكهم المُشكل .

وغالباً ما يمر والدا الطلاب المضطربين سلوكياً ببعض المشاعر التي يمر بها أهالي الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى ، ولكن ليس بالضرورة أن يكون ذلك بنفس التسلسل . فالبعض على سبيل المثال ، يستمر في الشعور بالذنب حول احتمال دورهم المسبب لمشكلات الطفل . ويشعر الكثير منهم بالارتباك والضيق من الوصمة الإجتماعية التي تصاحب باستمرار المشكلات الشخصية والأخلاقية . وقد ينكر البعض بأن لدى طفلهم أية مشكلة ، في حين يلوم البعض المدرسة على

المشكلات التي يعاني منها الطفل ، لعدم قدرتها على حلها ، وقد تكون وجهات نظر الوالدين مشروعة في بعض الحالات .

أن يكون الشخص أباً فهذا أمر صَعب حتى تحت أفضل الظروف ، وقد تكون الأبوة أكثر صعوبة وأكثر تحدٍ في حالة وجود طفل معوق . ويتوجب على والدي الأطفال المصنفين كمضطربين سلوكياً أن يتعاملوا مع الوصم المصاحب للإنحراف الانفعالي والسلوكي ، ومع الاعتقاد الشائع – وهو غالباً غير حقيقي – بأنهم سبب المشكلات نظراً لعدم كفاءتهم في أبوتهم للطفل . وحتى لو سارت الأدلة الموجودة في هذا الاتجاه بقوة ، فيجب أن نتذكر بأن الوالدين يتعرضون لخبرات حياتية تفوق كثيراً قدرتهم على تحملها وضبطها . وفي جميع الأحوال ، فإن توجيه اللوم لا يعتبر مفيداً ، إلا أن فهم ومعرفة تاريخ الأسرة ، وديناميكيتها ، وظروفها الحالية والمصادر المتوفرة لها قد يكون ضرورياً في إعداد أساليب تدخل علاجية فاعلة وبالتالي فإن توجه الإتهام إلى الأسرة أو أي مصدر واحد آخر لا يساعد في تحقيق هدف مفيد للطفل المضطرب سلوكياً . وسوف نتناول خلال هذا الفصل بعض الطرق التي يمكن إستخدامها لاشتراك الوالدين في تربية الأطفال المضطربين سلوكيا .

تقييم وضع الوالدين (الحياة الزوجية)

إن تنوع الأسر وطرق تفاعلها بالإضافة إلى العوامل الشخصية والاقتصادية والاجتماعية عناصر لا حدود لها فعلياً . ولنأخذ بالاعتبار على سبيل المثال التنوع الكثير في البنية أو التركيبة Structures الأسرية التي قد يعيش فيها الطفل ، وتضم :

- الأسرة السليمة .
- الأسرة التي تضم أحد الوالدين (وحيدة العائل) .
- الأسرة المطلقة .
- الأسرة المنفصلة .
- الأسرة بالتبني .
- أسرة بالإرضاع أو التنشئة .
- الأسرة غير المتجانسة .

يوحد عدد كبير ومتزايد من الأطفال ممن يعتبروا جزءاً من أسر غير تقليدية (بمعنى أنه يعيش في وضع غير ذلك الذي يكون فيه مع والديه الطبيعيين) إذ من الشائع بالنسبة للأطفال أن يعيشوا في ظل حضانة مشتركة بين الوالدين في حال الأسر المطلقة ؛ فقد يقضون مدة سنة أو سنتين مع أحد الوالدين ويقضون الفترة التالية من وقتهم مع الوالد الآخر ، أو قد يعيشون مع أحد الوالدين أيام الأسبوع ، ومع الآخر في أيام عطلة الأسبوع .

وبدون حساب للعواقب من حيث الفوائد والمضار النسبية لمثل هذه الأوضاع والترتيبات على الطفل ، فمن الواضح أن ديناميات الأسرة قد تصبح أكثر تعقيداً ، وذلك بسبب تأثير عدد الأفراد والبيئات التي يتعين على الطفل أن يتفاعل معها .

إن مثل هذه الترتيبات والأوضاع الأسرية غير التقليدية تحدث أيضاً تحديات للمدرسة بخصوص الاتصال معها ، واشتراك الوالدين في تربية طفلهم . وبالإضافة إلى ذلك فإن بعض الأطفال المضطربين سلوكياً – وحتى الكبار منهم أيضاً – يعيشون في البيوت الجماعية ، ومؤسسات العلاج الداخلية ، ومؤسسات الصحة النفسية والإصلاحيات ٠

والأسر بطبيعتها ليست وحدات ساكنة ، بل تتغير وتتطور باستمرار ، وذلك نتيجة لتغير العوامل الجسمية ، والعقلية ، والانفعالية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية . فالأسر تتأثر بكل من العوامل الداخلية والخارجية ؛ فالأسرة التي يكون فيها الأب مدمناً للكحوليات مثلاً ، قد تركز اهتمامها في بعض الأوقات على مشكلة الشرب والمشكلات المرتبطة بها كضياع الدخل ، وعلى تغيب الأب عن المنزل ، والإساءة abus البدنية واللفظية ، والوصم الاجتماعي للإدمان . ربما تتعدد الظروف التي قد تؤثر في هذا الوضع ، فقد يتلقى الأب علاجاً للإدمان أو يتوقف عن الشرب بين فترة وأخرى ، ويبدأ بأخذ دور في الأسرة . فالمشكلات المصاحبة للإدمان قد تتلاشى ، بحيث تسمح للأسرة تركيز اهتمام أكبر على قضايا أخرى ، ولكنها في الجانب الآخر قد تنهي الزواج . وقد يؤدي ذلك إلى خفض التوترات المصاحبة للإهمال ، والإساءة ، والوصم ، ولكنه قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الاقتصادية على الأسرة ، ويتطلب إعادة تنظيم ما تبقى من العلاقات الأسرية . .

إن الوعي بوجود بدائل متعددة لأي نموذج ، قد يكون مفيداً من وجهة النظر التربوية للتفكير في ضوء أربعة أنماط عامة من الأسر ، التي قد عرفناها بالأسر المشاركة أو المتعاونة Involred ، والبائسة والمحبطة Overwhelmed ، وغير المستجيبة Unresponsive ، والعدوانية أو العدائية Hostile .

الأسر المشاركة

إن معظم أهالي الطلاب المضطربين سلوكياً يهتمون بتربية ومعالجة طفلهم وبالمشاركة في ذلك . وهؤلاء هم الآباء الذين يحرصون على إشباع الإحتياجات

الأساسية لطفلهم ، وهم يبذلون قصارى جهدهم كي يتأكدوا أن طفلهم قد تلقى الاهتمام والرعاية الكافية سواء في الغذاء أو الملبس .

وبالإضافة إلى ذلك ، يفترضون دوراً داعماً في تربية طفلهم ، ونجدهم يشاركون في اجتماعات الأباء – والمعلمين والبرنامج التربوي الفردي ، ويستجيبون للاتصالات التي تتم بين المدرسة والمنزل . وقد يشارك البعض في مجموعات دعم الوالدين ، ويبحثون عن مصادر دعم لأطفالهم ولأنفسهم سواء من المدرسة أو من خارجها . ويشارك القليل منهم في الفرق العلاجية التي تعمل مع المدارس ، ويدافعون عن حقوقهم وحقوق الأطفال المعوقين الآخرين (سمبسون وبوبلين ، Simpson and Poplin ، ١٩٨١) .

الأسر البائسة (المحبطة)

على عكس الوالدين المشاركين ، لا يبدو بأن لدى الأسر البائسة والمعدمة الطاقة ، والمصادر ، ولا معرفة كيف يشاركون بفاعلية في تربية طفلهم . ويوجد العديد من الأسباب التي تجعل الوالدين محبطين وبائسين ؛ فالبعض منهم منهك ومتعب بسبب الفشل المتكرر في حل مشاكل طفلهم ، واستسلامهم للأمر الواقع ، والبعض الآخر عانى من ضغوط اقتصادية مزمنة نتجت عن عدم التوظيف أو تدني مستوى العمل الذي يقومون به . فعلى سبيل المثال فإن الأسرة التي يعيش فيها أحد الوالدين فقط ، وتتلقى معونة اجتماعية ، قد تواجه مشكلة اقتصادية مزمنة تجعلها غير قادرة على تلبية حتى الحاجات الأساسية كالطعام والحماية والملبس (إدلمان ، Edelman ، ١٩٨٧) . وقد تضطر الأسرة إلى العيش في مساكن الإيواء الجماعية في مناطق غير منظمة حيث تنتشر الجريمة والمخدرات .

وبالإضافة إلى المشكلات في المدرسة ، قد يبدي الطفل أيضاً مشكلات في المنزل وفي الحي ، فقد سعى الوالدان جاهدين لحل مشكلات الطفل ولكنهم واجهوا فشلاً متكرراً ، وبحثوا عن دعم خارجي فلم يجدوه كافياً . وباختصار فإن الوالدين المحبطين لا يفتقران فقط للطاقة والمهارات الضرورية للمشاركة في المدرسة ، ولكنهما أيضاً استنفذا مصادرهم الخاصة . فكثير من هؤلاء الآباء قد ينسوا من حل مشاكل طفلهم أو ركزوا على قضايا معيشية اكثر إلحاحاً .

الأسر غير المستجيبة

من الصعوبة بمكان في بعض الأحيان التعرف على الوالدين غير المستجيبين ؛ فالبعض منهم ينخرط في ميادين مثل الأنشطة الاجتماعية والمهنية التي لا تضم أطفالهم ، برغم أن بعض هذه الأسر تمتلك الكفاية المالية والعقلية للإسهام في صالح إبنهم ، ولكن هناك إهتمامات ومشاركات أخرى تحتل الأولوية لديهم . والنتيجة المترتبة على ذلك نمط من الاهمال الذي يؤدي إلى عدم كفاية المراقبة ، وتقديم الأعذار ، وغياب القدوة . ويعبر بعض الأهالي غير المستجيبين عن رغبتهم في المشاركة ولكنهم يفشلون في المتابعة وتنفيذ التزاماتهم .

وقد يصادف بعض الآباء تهديداً من العاملين بالمدرسة ، ولهذا يفضلون الابتعاد ، وقد يؤثر انخفاض المستوى التعليمي والثقافي وأحياناً الاختلافات اللغوية للوالدين على رغبتهم في المشاركة في الأنشطة المدرسية . ويشعر البعض بالقلق والاضطراب حول وجود طفل في الأسرة يعاني من مشكلات سلوكية . وبغض النظر عن أسباب عدم استجابتهم ، فلا يمكن عدهم والاعتماد عليهم كمصدر دعم ثابت ومشارك في برنامج طفلهم التربوي .

الأسر العدائية

هناك فئة قليلة من الأسر تحمل اتجاهات عدائية نحو التربويين . ويعبر عن العدائية أحياناً بشكل علني وصريح ، ولكن غالباً ما يكون التعبير عنها خفياً . فبعض هؤلاء الأهالي مر بخبرات مؤلمة وغير سارة في مدارسهم ، وذلك من خلال خبرات الفشل الأكاديمية والخلافات مع المسئولين في المدرسة ٠

ولا يتفق بعض الأهالي مع تشخيص طفلهم بأنه مضطرب سلوكياً . وقد وجد كوفمان وآخرون ، Kauffman et. al. (١٩٨٠) تبايناً دالاً بين تقييم المعلمين والإختصاصيين النفسيين وتقديرات الوالدين – وبصورة خاصة السود منهم – للمشكلات السلوكية لأطفالهم . وقد استنتج كوفمان وآخرون بأن العوامل الاجتماعية الثقافية ، والاجتماعية ، والاقتصادية تؤثر في إدراكنا للاضطرابات السلوكية ٠

وقد لا تقر بعض الأسر استخدام طرق تربوية محددة مع طفلهم ، فهم لا يرون على سبيل المثال أن الإقصاء time-out إجراء مناسب ، أو أنهم لا يوافقون على الطريقة التي يستخدم بها . ولا تؤمن بعض الأسر بإعطاء أطفالهم رشوة (bribes) من خلال المعززات لتعديل سلوكهم . ويرغب البعض الآخر بأن تهتم المدارس بأساليب التدخل الأكاديمية فقط وأن لا تحاول القيام بدور المعالجين لأطفالهم .

ويتجنب بعض هؤلاء الأباء التفاعل المباشر مع العاملين في المدرسة ويشاركونهم في نقد الأطفال . ولن تكون نتيجة ذلك نقص الدعم فقط ، ولكن إضعاف (تقويض) حقيقي لجهود المدرسة أيضاً . وتعني المشاركة للبعض الآخر تأكيد الذات عن طريق الخلاف المباشر والفعال . ولقد اقترح لوسن ولوسن ، Losen and Losen (١٩٨٥) عدة طرق يمكن للتربويين من خلالها التقليل من

الخلافات والصراعات مع أولياء الأمور الذين يتسمون بالدفاعية والعداء ، وتتضمن تلك الطرق مايلي :

- تجنب المواجهات في اجتماعات الفريق .
- إذا كان ممكناً ، أجل اتخاذ القرارات حتى يتم حل الخلافات الحادة الأساسية .
- اعترف بشكل واضح بأن لدى الوالدين وجهة نظر منطقية .
- ناقش مصادر عداء الأهل وتعامل معها مباشرة .
- أطلب الاستشارة عند الضرورة .

وحين تظهر الخلافات بين المدرسة والأسرة ، فيجب أن يكون الهدف المباشر تجنب مقاومة السلوك الدفاعي . ويجب أن يتأكد الوالدان من أن العاملين في المدرسة يراعون أيضاً أفضل الاهتمامات لدى الطفل . ويتعين على المعلمين والعاملين الآخرين في المدرسة توضيح الخلافات ، ومحاولة التعامل معها بهدوء وموضوعية . ويفضل في الأوضاع الخلافية أن يؤجل النقاش إلى وقت آخر حين تخف حدة المزاج ، ولكي تتدخل أطراف أخرى أكثر موضوعية للتوفيق بين وجهات النظر المختلفة .

وتتمثل أكثر المواقف صعوبة في التعامل مع الوالدين غير المستقرين انفعالياً ، وأولئك الذين يعانون من مشكلات الإدمان والمخدرات . ففي بعض الأحيان يكون هؤلاء الآباء غير مستجيبين ، وعدائيين ، وقانطين . والبعض منهم دائم التحدي والمواجهة ويصعب التنبؤ بسلوكه . وقد يعطلون الاجتماعات بإثارة وتفجير الخصومات ، ويتوعدون باتخاذ اجراءات قانونية . وفي مثل هذه الحالات ، فإن أوجه التفاعل بين المدرسة والمنزل ليست أكثر من عمل روتيني ، وأن أفضل

طريقة للتعامل معها هو إعادة التأكيد على النوايا الحسنة للعاملين في المدرسة ومحاولة تصحيح وتوضيح مُدركات الوالدين .

ولحسن الحظ ، فإن عدداً قليلاً من الآباء يمكن وصفهم بأنهم عدائيين أو غير مستجيبين ، فمعظم الأسر تحرص على مصلحة طفلها ، وترغب في رؤيته ينجح في المدرسة ، ولهذا فإن كثيراً من الآباء والأمهات الذين يتصفون في البداية بالعدائية وعدم الاستجابة يصبحون أكثر ثقة بالمدرسة بعد رؤية طفلهم يحقق نجاحاً في البرنامج الخاص . ولا ننسى أيضاً أن بعض الآباء المشاركين والداعمين لبرامج المدرسة لا يتفقون أحياناً مع الخدمات الخاصة التي يحتاجها أو يتلقاها طفلهم ، ولا بد من الإشارة إلى أن نماذج المشاركة الوالديه المذكورة لا تقتصر على والدي الطلاب المضطربين سلوكياً ، فقد وُجدت أيضاً لدى والدي الأطفال العاديين .

إن كل نموذج من تلك النماذج يمثل تحدياً لمعلمي التربية الخاصة ، وبشكل خاص معلمي الطلاب المضطربين سلوكياً . فالتحدي بالنسبة للآباء المشاركين يكمن في كيفية توجيه اهتماماتهم وطاقاتهم لمنفعة طفلهم . أما التحدي الذي يواجه التعامل مع الوالدين المُعدمين فيتمثل في مساعدتهم على تلبية الحاجات الأساسية لأسرهم ، مما يمكنهم من الاحتفاظ ببعض الطاقة للتعامل مع طفلهم . أما بالنسبة للوالدين غير المستجيبين ، فيتمثل التحدي في توفير قنوات للاتصال كي يتمكنوا من فهم كيف تسهم مشاركتهم في نمو وتكيف طفلهم . أما التحدي الذي يواجه المدرسة في كيفية التعامل مع الوالدين العدائيين ، فيتمثل في تعزيز الثقة بالمدرسة ، وإظهار أن العاملين فيها يحرصون على مصلحة الطفل وعلى توفير أفضل الخدمات المناسبة له .

ومن الواضح أن مواجهة هذه التحديات ليست مهمة سهلة ، إلا أن إعطاء الفرصة والدعم والتشجيع من شأنه أن يجعل معظم الآباء يشاركون في تربية طفلهم ، وفي بعض الحالات ، فإن مستوى المشاركة قد يتسق مع الجهود التي تقوم بها المدرسة ، وقد تقتصر مشاركة بعض الوالدين على استقبال المعلومات من المدرسة ، وقد تعني للبعض الآخر المشاركة الفاعلة في التخطيط التربوي والمشاركة الحقيقية في التدخلات العلاجية . وسوف نتناول في الأجزاء التالية بعض الطرق التي تمكن المعلمين والعاملين في المدرسة من تحقيق مستويات متعددة من المشاركة الوالديه .

حدود المعلم كمعالج للأسرة

لم يتم إعداد المعلمين والتربويين الآخرين ليصبحوا معالجين للأسرة ، إذ يجب أن تكون مشاركتهم للوالدين وأعضاء أسرة الطالب الآخرين محدودة ، ويجب أن لا يتوقع إجابتهم على جميع احتياجات الأسرة . وخصوصاً في حالة الأسر التي تعاني من صعوبات إجتماعية – إنفعالية شديدة ؛ حيث توجد بها حالات تعاني من أمراض نفسية خطيرة ، أو عندما يتعرض الطفل للإهمال وسوء المعاملة ، وحالات الإدمان وإساءة إستعمال المواد المخدرة ، والصعوبات الزوجية ، وبالتالي فإننا لا نتوقع أن يعالج المعلم وغيره من التربويين جميع المشكلات . فمسئولية التربويين الأساسية هي الطفل ، وفي بعض الأحيان قد يتعين على المعلم مواجهة الوالدين ، وذلك بهدف حماية الطفل . فعلى سبيل المثال ، إذا شك المعلم أو توفر لديه دليل حقيقي على إساءة معاملة الطفل ، فمن واجبه كتابة تقرير بذلك إلى الجهات المدنية المسئولة .

وفي معظم الحالات ، يجب اشتراك مصادر الخدمات الرسمية وغير الرسمية في علاج الأطفال المضطربين سلوكياً . ومن جملة تلك المصادر ، الأسر الممتدة ، والمؤسسات الدينية ، والمصادر المجتمعية والترفيهية ، والأطباء ، ومؤسسات الدعم الاجتماعي Welfare ، وخدمات الصحة النفسية ، ومؤسسات حماية الطفل . وتعتبر المدرسة بالنسبة لكثير من الأطفال المضطربين سلوكياً النظام الوحيد الذي يشاركون فيه بنشاط . وهذا لا يعني بأن تتحمل المدرسة وحدها مسئولية تلبية جميع احتياجات الطفل ، ولكنه يعني أن من واجب العاملين في المدرسة وبشكل خاص المعلمين مساعدة الوالدين باستمرار على إيجاد تلك المصادر الإضافية التي تقدم الخدمات لأطفالهم .

إستراتيجيات ومهارات التواصل

تختلف حاجات ورغبات أولياء أمور الطلاب غير العاديين من مشاركتهم في البرامج التربوية لأطفالهم ، ولقد اقترح روجر روث Roger Kroth ، (١٩٨٠) نموذجاً لمشاركة الوالدين ، إذ قسم المشاركة إلى مجالين إثنين :

١ - الحاجة والرغبة لتلقي خدمة مهنية .

٢ - تقديم الخدمة الوالديه .

وفي كل من المجالين أشار روث إلى وجود مستويات مختلفة للمشاركة تتحدد بالعدد (جميع ، معظم ، بعض ، قليل) الذي يتوقع أن يشارك . فعلى سبيل المثال ، فإن جميع الآباء تقريباً يمكنهم تقديم معلومات تتعلق بتاريخ طفلهم الاجتماعي والمدرسي . والبعض قد يشارك في مجموعات دعم الوالدين أو

يحضرون ورش العمل التربوية الخاصة بالوالدين ، في حين يتطوع القليل منهم في تقديم الخدمات في غرف الدراسة أو في تشكيل أو حضور ورش العمل الخاصة بالوالدين . ويعتقد روث بأن المستويات المنخفضة للمشاركة هي متطلب سابق لمستويات أعلى .

مستويات المشاركة

لقد ميز الكساندر وآخرون ، .Alexander et. al (١٩٨٢) بين مستويات مشاركة الوالدين وفقاً للتسلسل التالي : الوعي ، والمعرفة والمعلومات ، والتبادل ، والتفاعل الهادف ، واكتساب المهارة والتدريب . ويجب على المعلمين تحديد مستوى المشاركة الذي يرغب كل والد في تحقيقه ، ومن ثم يسعون لزيادة مشاركة الوالدين بالطرق المناسبة بما يعود بالنفع على الطفل .

ففي مستوى الوعي مثلاً من حق الوالدين قانوناً أن يعرفوا القوانين والتعليمات المتعلقة بالبرامج التربوية للأطفال المعوقين . وبالإضافة إلى ذلك ، فهم بحاجة لمعرفة طفلهم وحقوقه الخاصة (وقد أوضحنا في الجزء الأول مشاركة الوالدين في عملية التقييم) .

الإسهامات في عملية التقييم

يمكن للوالدين أن يكونوا مصدراً مهماً لأنواع متعددة من المعلومات . وفي تقييم كل من نمط ودرجة المشكلات السلوكية ، على سبيل المثال ، فمن الأهمية بمكان تحديد أوجه التشابه والاختلاف في مفاهيم كل من الأسرة والمدرسة . ففهم التربويين لطبيعة المشكلات السلوكية ، وكذلك إعداد وتنفيذ أساليب التدخل العلاجية

يمكن تقويتها وتدعيمها من خلال فهم وجهات نظر الوالدين . ويمكن للوالدين تقديم معلومات عن طفلهم في مواقف أخرى غير المدرسة ، والإجراءات العلاجية التي اتخذت في المنزل ، ومشاركة الأسرة في أنظمة الدعم الأخرى داخل المجتمع ، وكذلك العلاقات داخل الأسرة والمجموعات الاجتماعية الأخرى ، بالإضافة إلى الحالة التطورية للطفل والأسرة .

ويمكن جمع هذا النوع من المعلومات من خلال المقابلات الشخصية المنظمة التي يقوم بها كل من معلم الاضطرابات السلوكية ، والاختصاصي الاجتماعي المدرسي ، أو الاختصاصي النفسي المدرسي . وقد اقترح سوداك وآخرون ، Sodac et. al. (١٩٨٥) أن تتضمن مقابلات الوالدين أنماط المعلومات التالية :

١ - معلومات حول المشكلة – طبيعتها وتكرارها ، وشدتها ، وتأثيرها على افراد الأسرة ، وأسبابها ، والعوامل المساهمة فيها ، ومحاولات مواجهتها .

٢ - معالم النمو – في الجوانب الجسمي ، والانفعالي ، والاجتماعي ، بالإضافة إلى الأمراض والإصابات التي لحقت بالطفل .

٣ - أدوار الأسرة – نماذج السلطة والتأديب ، وأساليب حل المشكلات ، والعلاقات داخل الأسرة .

٤ - أصول الأسرة – معلومات حول الأسرة الممتدة ، والصحة ، والعلاقات الاجتماعية .

٥ - شبكة العلاقات الأسرية – المشاركات الاجتماعية داخل الأسرة والمجتمع لكل عضو من أعضاء الأسرة .

٦ – عوامل الضغط البارزة – عوامل الضغط الموجودة بالفعل سواء الماضية أو الحالية ، والتي تشمل الأمراض ، والموت ، والانفصال ، وتغيير السكن أو المنطقة ، وتغيير المهنة ، والظروف الاقتصادية .

٧ – التاريخ التربوي – ويشمل تكيف الطفل المبدني واللاحق في المدرسة ، بالإضافة إلى الأداء الوظيفي السابق للطفل في المجال الأكاديمي والسلوكي ، والخبرات التربوية لأعضاء الأسرة الآخرين .

وجدير بالذكر أنه يمكن استخدام استبانات مناسبة لجمع معلومات حول كيفية إدراك وفهم الوالدين للطفل ، وقد يتم ذلك من خلال المقابلة لتطبيق استبانة Questionnaire مكتوبة ، أو المقابلة الشخصية المنظمة مع أخذ المعلومات شفهياً ، أو الجمع بينهما ، ولكن يجب أن نأخذ في الاعتبار مهارات الوالدين الكتابية واللفظية ، ورغبتهم في التعاون ، وقدرتهم على تقديم هذا النوع من المعلومات . ويجب احترام حق الوالدين في الاحتفاظ ببعض المعلومات الخاصة ، والاهتمام فقط بتلك المعلومات التي تساعد على فهم الطفل ، وفي إعداد أساليب التدخل العلاجية المناسبة له . وقد قدم روث وسمبسون ، Kroth and Simpson (١٩٧٧) الإرشادات التالية لإجراء المقابلة مع الوالدين :

- يجب إجراء المقابلة في مكان خاص وهادئ .
- يجب إجراء المقابلة في جو إيجابي ، مع ضرورة قيام الاختصاصي بحث الوالدين وإثارة دافعيتهم لتقديم مختلف المعلومات المتعلقة بالطفل صراحة دون مواربة .
- ضرورة انتباه الشخص الذي يجري المقابلة (الاختصاصي) لكل من الاستجابات اللفظية وغير اللفظية .

- يجب احترام حق الوالدين في المحافظة على سرية المعلومات وخصوصيتها .

وبالإضافة إلى اسهاماتهم في التقييم التربوي ، فإن مقابلة الوالدين لها فوائد قوية أخرى ، فقد تساعد أحياناً في فهم الوالدين لطفلهم ، وما هو المتوقع من طفلهم في المدرسة ، والعلاقات بين سلوكه في المنزل (سوداك وآخرون ،.Sodac, et. al ، ١٩٨٥) ، وبالإضافة إلى ذلك ، فإن مقابلة الوالدين قد تضع الأساس لاستمرار مشاركة الأسرة مع المدرسة .

تطوير البرنامج التربوي الفردي

إن عملية البرنامج التربوي الفردي التي نوقشت في الفصل الثالث من هذا الجزء ، يجب أن توفر الوسائل للتبادل والتفاعل الهادف بين الوالدين وأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي . وللتأكيد على أهمية هذه العملية ، يتعين على التربويين العمل على ترتيب أوقات الاجتماعات المناسبة للوالدين ، وتزويدهم الوالدين بالمعلومات حول هدف الاجتماع ، وتجنب استخدام اللغة المهنية المتخصصة ، وتشجع الوالدين على تقديم الأفكار ، والمعلومات ، والدعم المناسب . ومن المفيد أن يقوم أحد أعضاء الفريق بمقابلة الوالدين عند الباب ، وتحيتهم ، وتقديم واجب الضيافة لهم ، ويكون مسئولاً عن تقديم أعضاء الفريق والتعريف بهم . وحيث أن الوالدين هما الأفراد الوحيدين من غير المهنيين الذين يحضرون الاجتماع ؛ فمن المناسب أن يضع كل عضو على صدره بطاقة تعريف تحمل اسمه ومهنته .

ويجب أن تتضمن اجتماعات البرنامج التربوي الفردي إعداد خطة مناسبة للاتصال بين المدرسة والأسرة بصورة عادية ؛ لمتابعة النجاح الذين يحرزه الطفل

في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة . ولا حاجة للتأكيد على أهمية مشاركة الوالدين في عملية البرنامج التربوي الفردي ، فإذا تمكنت عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي من زيادة إيمان الوالدين بقيمة وفائدة البرنامج التربوي الخاص بالطفل ، ومن زيادة ثقتهم بالتربويين ، فمن المرجح أن يقدموا الدعم لتلك العملية والبرنامج .

وإذا تم وضع الطلاب ضمن برامج الاضطرابات السلوكية ، فقد يكون من المفيد سؤال الوالدين حول الطرق التي يفضلونها للمشاركة في برنامج أطفالهم . ولقد أعد شيا وباير Shea and Bauer (١٩٨٥) نموذج احتياجات الوالدين Parents Needs Form (المذكور في الملحق رقم ١) ، وذلك لتحديد أنماط مشاركة الوالدين المرغوبة أو التي سوف تكون مقبولة .

ويتضمن الملحق رقم (٢) نموذج الأنشطة الوالديه Parent Activities Form حيث يطلب في الملحق رقم (٢) من الوالدين الإشارة إلى الطرق التي يمكن أن يسهمون بها في تحقيق النمو المناسب لطفلهم . وتتدرج احتمالات المشاركة من " مساعدة طفلي على التعلم إلى تعليم طفلي التعبير عن مشاعره بطريقة اجتماعية مقبولة " . وبمساعدة هذه المعلومات قد يتحدث المعلم مع الوالدين ، ويزودهم بالقراءات المناسبة ، ويرتب لاجتماعات مجموعات الوالدين ، أو يرتب لاتصالات الاختصاصي الاجتماعي من أجل تناول هذه الموضوعات .

التواصل مع الوالدين

أنماط التواصل المفضلة من قبل الوالدين والمعلمين

هناك العديد من الطرق التي يمكن للوالدين والمعلمين التواصل Communication من خلالها حول الطلاب المضطربين سلوكياً ، ومع ذلك لا يتفق

أولياء أمور ومعلمو الطلاب المضطربين سلوكياً دائماً على الأنماط المفضلة لذلك التواصل . وفي دراسة اشتملت على عينة كبيرة من أولياء أمور ومعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً والتي تمثل مناطق جغرافية متعددة ، طلب مكارني ، McCarney (١٩٨٦) من أفراد العينة تقدير مدى تفضيلهم لعشرين نمطاً محتملاً من أنماط التواصل بين المعلمين والوالدين . وبرغم أن تقديرات المجموعتين لم تختلف اختلافاً دالاً على نصف الفقرات ، إلا أنها اختلفت على الفقرات العشرة الأخرى .

وبالنسبة للوالدين ، فقد احتلت أنماط الاتصال الخمسة التالية الأفضلية في الاستخدام مرتبة حسب درجة أهميتها :

- الاتصالات التليفونية من المعلم للوالدين (٩ر٩٣٪) .
- بطاقات التقارير (٤ر٩٠٪) .
- اجتماع الوالدين والمعلمين في المدرسة (٥ر٨٨٪) .
- الاتصالات التليفونية من الوالدين للمعلم (٥ر٨٦٪) .
- قيام المعلم بإرسال الأعمال التي ينجزها الطالب إلى الأسرة (٩ر٨٤٪) .

أما أنماط التواصل الخمسة التي فضلها الوالدان فتمثلت في :

- اجتماع الوالدين والمعلمين في المدرسة (٩٥٪) .
- الاتصالات التليفونية من المعلم للوالدين (٥ر٩٤٪) .
- اجتماع البرنامج التربوي الفردي (٩ر٩٢٪) .
- الاتصالات التليفونية من الوالدين للمعلم (٩ر٨٤٪) .
- اجتماعات الوالدين والمعلم بحضور الطالب (٨٠٪) .

ووفقاً لما ذهب إليه كل من الوالدين والمعلمين ، فقد كان الاتصال التليفوني واجتماعات الوالدين والمعلمين في المدرسة من أكثر الأشكال المفضلة للتواصل .

ولم يعط المعلمون بطاقات التقارير وأعمال الطالب التي يتم إرسالها للأسرة من قبل المعلم تقديرات عالية كما فعل الوالدان . وكذلك اختلفت المجموعتان أيضاً حول قيمة اجتماعات البرنامج التربوي الفردي ، واجتماعات الوالدين والمعلم بحضور الطالب ، حيث كان تفضيل الوالدين لهما أقل من تفضيل المعلمين .

ورغم أن أكثر نماذج التواصل تفضيلاً يمكن أن تساعد في توجيه اختيار استراتيجيات التواصل المناسبة ، فهي تساعد أيضاً في معرفة تلك الأنماط التي تحصل على تقديرات أقل تفضيلاً . وقد أظهرت دراسة مكارني بأن أقل أساليب التواصل تفضيلاً لدى الوالدين قد تمثلت في :

- اجتماع الوالدين والمعلم في المنزل (٥١٪) .
- اجتماع مجموعات الوالدين (٥١٪) .
- اجتماع الوالدين والمعلم بحضور أشخاص آخرين (٢ر٤٤٪) .
- اجتماعات بين الوالدين والمعلم غير تلك التي تتم في المنزل أو المدرسة (٨ر٣٨٪) .

وتتفق أقل الأساليب تفضيلاً من قبل المعلمين مع العديد من الأساليب التي لا يفضلها الوالدان :

- اجتماعات بين الوالدين والمعلم غير تلك التي تتم في المنزل أو المدرسة (٨ر٤٧٪) .
- اجتماع مجموعات الوالدين (٨ر٤٥٪) .

وبالإضافة إلى ذلك عبر قليل من المعلمين عن تفضيلهم لكل من :

- ملاحظة الوالدين في غرفة الدراسة (٩ر٤٥٪) .
- قيام الوالدين بزيارة غير متوقعة للمعلم وعقد اجتماع معه (٣٩٪) .

في حين أن كلتا الفقرتين قد حصلت على تقديرات أعلى من قبل الوالدين .

وقد استنتج مكارني ، McCarney (١٩٨٦) أن الوالدين والمعلمين قد اتفقوا معاً على بعض أنماط التواصل التي يفضلون استخدامها أو اللجوء إليها ، بينما اختلفوا أيضاً على بعض الأنماط الأخرى التي قد يكون لها دور كبير في تحسين العلاقات بين المدرسة والمنزل ، وفي زيادة وتعزيز نجاح الطالب في المدرسة . ويصعب معرفة ما إذا كان تقدير مستوى التفضيل مبنياً على الخبرات الحقيقية لاستخدام أنماط التواصل ، أو ما إذا كان ذلك تخميناً لأنماط التواصل المحتملة . ولم يتبين تفضيل استخدام بعض الأنماط بسبب عدم وجود خبرة بها من قبل المستجيبين .

ولكن يبدو من الصعب علينا الاستنتاج من دراسة مكارني ضرورة تجنب أنماط تواصل معينة بين الوالدين والمعلمين لأنها غير مفضلة لدى معظم المعلمين والوالدين ؛ وبدلاً من ذلك ، فإن بعض هذه الأنماط قد تحتاج إلى تناول واستخدام مختلف ، وبأسلوب يجعلها أكثر فائدة للوالدين والمعلمين على حد سواء . ورغم أن مجموعة قليلة فقط قد تفضل نمطاً معيناً للتواصل ، إلا أنه قد يكون أكثر فاعلية معهم . ويتعين على التربويين التعرف على أنماط الاتصال التي يفضلها كل من آباء الطلاب المضطربين سلوكياً ويحاولون مراعاتها ، وقد يكون من المفيد أيضاً لكل من الوالدين والمعلمين مناقشة سبب تفضيل بعض أنماط الاتصال وعدم تفضيل البعض الآخر . وأخيراً يجب التذكير بأن بعض والدي الأطفال غير العاديين

يفضلون مشاركة محدودة مع المدرسة عندما يعتقدون بأن ذلك سوف يكون مفيداً لهم ، ولطفلهم ولأسرهم (ماكميلان وتورنبول ، MacMillan and Turnbull ، ١٩٨٣) .

إعتبارات يجب مراعاتها في عملية التواصل

في أي خطة للاتصال بين الوالدين والمعلم يجب أن يؤخذ بالاعتبار ظروف الفرد ، بالإضافة إلى النمط الذي يفضله . ومن بين هذه الاعتبارات توافر التليفون ، ووسيلة النقل ، وبرنامج عمل الوالدين ، واحتياجات رعاية الطفل ، وطلاقة التعبير اللغوي ، وكذلك قد يشعر الوالدان أحياناً بثقل المسئولية نتيجة توقعات المعلمين من مشاركتهم في المدرسة ، وبالتالي يجب التخفيف من الواجبات الملقاة على عاتقهم أثناء المشاركة إذا رغب المعلمون في مشاركتهم (روث ، Kroth ، ١٩٨٠ ، وينتون وتورنبول ، Winton and Turnbull ، ١٩٨١) .

أنماط التواصل والمشاركة

بالإضافة إلى المتطلبات القانونية لمشاركة الوالدين في عمليات التقييم (الفصل الثالث من الجزء الأول) ، والبرنامج التربوي الفردي (الفصل الثالث من هذا الجزء) ؛ فهناك العديد من الطرق التي تُسهّل مشاركة الوالدين ، فبعض هذه الطرق تتطلب مشاركة قليلة وضعيفة نسبياً ، في حين تتطلب بعض الطرق الأخرى مشاركة أساسية وفاعلة وإلى مساهمات في البرنامج التربوي للطفل . ونحن لا نرى ضرورة أن يستخدم كل برنامج جميع الاستراتيجيات التالية ، ولكن يجب تعديل

الطرق واستخدامها بشكل يفي بحاجات الطلاب ، واحتياجات واهتمامات الوالدين ، وتأخذ بالاعتبار قدرات المدرسة ، وبشكل خاص المعلم .

كتيبات خاصة بالوالدين (دليل الأسرة) Parent Handbooks

حين يتم وضع الطالب في برنامج تربية خاصة ، فإن من واجب المدرسة في بداية كل عام استخدام دليل أو كتيبات كوسيلة لإيصال معلومات مفيدة كثيرة للوالدين ، ويمكن أن يكون كتاباً مرجعياً لزيادة فهم الوالدين للبرنامج الخاص ولمساعدتهم في إعداد طفلهم له . وقد تلجأ المدارس في بعض الأحيان إلى إعداد كتيبات لأولياء الأمور ، وأحياناً يقوم المعلمون بإعداد كتيبات حول فصولهم ، ومع أن محتوى هذه الكتيبات قد يختلف وفقاً لطبيعة البرنامج ، إلا أنها قد تتضمن العناصر العامة التالية :

- قوائم بالأجهزة المدرسية الضرورية .
- البرامج اليومية .
- تقويم للعام الدراسي يبرز الأحداث الهامة مثل العطلات الرسمية ، وموعد الاجتماعات بين المعلمين والوالدين ، وموعد اجتماعات الآباء .
- ملخص للكتب والبرامج المستخدمة مع الطالب .
- عينة من نماذج تقارير آداء الطالب وتقدمه .
- إجراءات مقترحة لزيارة المدرسة أو غرفة الدراسة .
- إرشادات للاتصال مع المعلم .
- قواعد الفصل والمدرسة والنتائج المترتبة على المخالفات التي يرتكبها الطالب .

- توضيح أساليب ضبط السلوك (مثل الاقتصاد الرمزي ، الإقصاء) وإجراءات التدخل الأخرى (مثل التربية الوجدانية أو العاطفية ، وتدريب المهارات الاجتماعية) .
- قواعد ركوب الحافلات واستخدام البوفيه .
- الأسماء ، والأدوار المهنية ، وأرقام التليفونات الخاصة بالمتخصصين في المدرسة .
- قائمة بالخدمات الاجتماعية المتوفرة خارج المدرسة .

ويتضمن المربع رقم (٥ – ١) عينات من الاقتراحات الخاصة بزيارة المدرسة واقتراحات لعقد الاجتماعات الخاصة .

الإجتماعات الخاصة بتقديم المعلومات Parent Information Meetings

يجب أن تنظم المدرسة عقد اجتماعات للوالدين بين فترة وأخرى ، وبشكل خاص مع بداية العام الدراسي بهدف تقديم المعلومات للوالدين ، ومن شأن هذه الاجتماعات توفير الفرصة لإعلام الوالدين عن طبيعة وهدف البرنامج الخاص ، والتعريف بالأعضاء العاملين في المدرسة ، والإجابة على الأسئلة ، والوقوف على تساؤلات الوالدين واهتماماتهم . وتعمل بعض المدارس على تكليف أحد الوالدين مسئولية تنظيم وقيادة هذه الاجتماعات ، في حين يقوم المشرفون على التربية الخاصة ، والمعلمون أو مقدمو الخدمات الخاصة الآخرين في البعض الآخر من المدارس بهذه المهمة ، ويمكن فتح هذه الاجتماعات لجميع الآباء أو قصرها على من لديهم أطفال في برامج خاصة .

مربع رقم (٥ – ١) اقتراحات لزيارة المدرسة

نحن نرغب في أن تزور مدرستنا وقتما تشاء ، ولأنك سوف تشاهد برنامج مدرستنا ، فنرجو أن تأخذ القواعد التالية بعين الاعتبار :

١ – راجع مكتب المدير أو المسئول قبل الدخول إلى غرفة الدراسة .

٢ – خلال النقاش والأنشطة الجماعية الرسمية ، الرجاء البقاء في مكانك ولا تتحدث مع الطلاب .

٣ – خلال عمل الطلاب يمكنك التنقل في الفصل ومراقبة عمل الطلاب أو النظر إلى موادنا .

٤ – أجل أية أسئلة أو ملاحظات لتناقشها مع المعلم لاحقاً .

نأمل أن تستمتع بزيارتك .

اجتماعات خاصة

قد ترغب في عقد اجتماع خاص معي بخصوص طفلك . ففي أي وقت ترغب فيه الحديث معي ، يمكنك الاتصال بالمدرسة ، وسوف تأخذ السكرتيرة الرسالة . أنا أحضر للمدرسة في الساعة ٣٠ر٧ صباحاً ، وأغادرها الساعة ٣ عصراً . فإن لم تكن هذه الأوقات مناسبة لك ، فيمكن الترتيب لعقد الاجتماع في وقت أكثر ملاءمة . إن ملاحظاتك واهتماماتك مهمة بالنسبة لي ، لا تشعر بالحرج في الاتصال بي في هذه الأوقات .

فالغرض من هذه الاجتماعات تقديم المعلومات ؛ حيث يناقش المتحدثون موضوعات تشمل خدمات التربية الخاصة المتوفرة في المنطقة التعليمية ، ومشاركة الوالدين في تطوير البرامج التربوية الفردية .

تقارير حول تقدم الطالب Progress Reports

بالإضافة إلى بطاقات التقارير حول الأداء الأكاديمي التي تشبه عادة تلك المستخدمة في البرامج العادية ، فإن التقارير اليومية والأسبوعية حول أداء الطالب الأكاديمي والسلوكي تمثل وسائل أخرى للتواصل مع الوالدين . ولقد تضمن الفصل الأول من هذا الجزء عينة لبطاقة تقرير أسبوعية ، مصحوبة باستخدام أسلوب الاقتصاد (التعزيز) الرمزي ، الذي يمكن استخدامه مع الطلاب الذين تم دمجهم في الفصول العادية . إن هذا النوع من بطاقات التقرير الأسبوعية تخدم كدافع ومعزز للطالب ، وتقدم معلومات تقييم مستمرة للمعلم ، ويمكن جمعها واستخدامها لاتخاذ القرارات المتعلقة بالبرمجة التربوية . ويمكن كذلك إرسال بطاقات التقرير الأسبوعية إلى الوالدين في المنزل لإعلامهم بأداء طفلهم ، أو الاحتفاظ بها وإطلاعهم عليها في اجتماعات الوالدين والمعلمين .

إن التقارير العادية التي يوقعها الوالدان ، ويعلقون عليها ويرجعونها إلى المدرسة ، قد تضمن أن يكون لدى المعلمين ، والوالدين والطالب معلومات مشتركة حول ماذا يحدث في المدرسة (هوتون ، Hutton ، ١٩٨٣) . ويشتمل المربع رقم (٥ – ٢) على مثال لنموذج تقرير يمكن استخدامه يومياً مع طلاب المرحلة الابتدائية . ويمكن للوالدين مراجعته ، وتوقيعه ، وإعادته مع طفلهم في اليوم التالي إلى المدرسة ، ويمكن تعديل هذا النموذج بسهولة ليستخدم بشكل أسبوعي .

إن اختلاف التقارير وتباينها حول أداء الطالب يمثل شهادة ودليلاً يمكن أن ترسل إلى المنزل لإخبار الوالدين عن التحصيل الخاص لطفلهم . ويشتمل المربع رقم (٥ – ٣) على مثالين لذلك ، وتتوفر شهادات تقدير للأداء من دور النشر ، ويمكن للمعلمين أيضاً تصميم شهادات تناسب البرنامج الذي يقومون بتنفيذه . ويوفر

مربع رقم (٥ - ٢) مثال لنموذج تقرير

بطاقة تقرير للطالب / التاريخ :

ممتاز ________ مناسب ________ ضعيف ________

التهجئة	الموسيقى / المكتبة
إنجاز العمل	إنجاز العمل
السلوك	السلوك
القراءة	تمارين الصباح
إنجاز العمل	إنجاز العمل
السلوك	السلوك
الرياضيات	فسحة (استراحة) الصباح
إنجاز العمل	السلوك
السلوك	
	فسحة (استراحة) الظهيرة
الدراسات الاجتماعية / العلوم	السلوك
إنجاز العمل	
السلوك	
توقيع ولي الأمر	ملاحظات

مربع رقم (٥ - ٣) نموذج لشهادة تقدير

شهادة تقدير

تشهد المدرسة بأن الطالب ______________________________

قد حصل على تقدير ______________________________

الختم الرسمي

التوقيع ______________ التاريخ / /

أخبار جيدة

____

____

____

____

____

____

التوقيع ______________ التاريخ / /

بعض المعلمين أنواع عديدة من المكافآت التي تسمح للطلاب اختيار ما يرغبونه منها . ويمكن استخدام الشهادات في مكافأة الطالب على إنجازه ولإعلام الوالدين ممن ليس لهم تاريخاً من التواصل الإيجابي مع المدرسة حول طفلهم .

الرسائل (النشرات الدورية) Newsletters

تمثل الرسائل التي ترسلها المدرسة ومعلم الفصل وسيلة أخرى للاتصال مع الوالد (إمبر وآخرون ، Imber et. al. ، ١٩٧٩) ، حيث تقدم معلومات حول الأنشطة المدرسية والأحداث الخاصة السابقة واللاحقة ، والتعريف بإنجازات الطالب . وقد تتضمن الرسائل الأسبوعية أو الشهرية معلومات حول المناسبات المهمة وقائمة بأنواع الطعام ، وكذلك مقالات حول الزيارات الميدانية المتوقعة ، والعروض الخاصة ، واجتماعات الوالدين . وغالباً ما يقوم طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية والمتوسطة بكتابة ، وطباعة ، وتوزيع الكثير من محتويات هذه الرسائل . وقد تكون المقالات عبارة عن تقارير يكتبها المعلمون يصفون فيها البرامج والزيارات الميدانية ، ويمكن أن تتضمن هذه التقارير أيضاً الأنشطة الإبداعية للطلاب المتمثلة برسوماتهم وأشعارهم وكتاباتهم .

الاتصال التليفوني Telephone Communication

وفقاً لما أشارت إليه دراسة مكارني ، McCarney (١٩٨٦) ، فقد كان التليفون أحد أكثر أنماط الاتصال تفضيلاً لدى المعلمين والوالدين على السواء ، إذ يسمح باتصال مباشر من الطرفين . ويرغب بعض المعلمين الحديث مع الوالدين أسبوعياً ، وذلك لاخبارهم عن أداء طفلهم . ويسمح التليفون أيضاً باتصال فوري

حول الأحداث التي تقع خلال اليوم الدراسي والتي قد يحتاج الوالدان التعرف عليها ، ويحتاج المعلمون إلى معلومات أو تغذية راجعة من الوالدين بخصوصها . ويعد التليفون أيضاً وسيلة خصوصية لعملية التواصل أكثر مما توفره الملاحظات المكتوبة حول اجتماعات الوالدين والمعلمين المتوقعة ، واجتماعات مجموعات الوالدين ، واجتماعات البرنامج التربوي الفردي . وحين تنفذ الإجراءات العلاجية بالتنسيق ما بين المدرسة والمنزل ، فعندئذٍ سيسمح التليفون بإجراء اتصالات مستمرة حولها .

وتوفر أنظمة الاتصال بين المنزل والمدرسة التي تستخدم أجهزة تليفونات تجيب بطريقة آلية أسلوباً مناسباً لتفاعل الوالدين والمعلم (مينر وآخرون ، Minner et. al. ، ١٩٨٦ ، تيست وآخرون ، Test et. al. ، ١٩٨٦) ، ويمكن لجهاز التليفون الآلي تسجيل الرسائل المرسلة للوالدين من المعلمين ، كما أنها تسمح للوالدين بترك رسائل للعاملين في المدرسة . وبهذا النظام يتمكن المعلمون من إحاطة الوالدين علماً بالأنشطة الصفية الحالية والمتوقعة والواجبات الأكاديمية . ويمكن لهم تقديم اقتراحات لتعزيز الأنشطة المدرسية وسلوك الطفل في المنزل ، وتقديم تقرير حول سلوك الطالب وأدائه في المدرسة . ويمكن تقديم هذه المعلومات بشكل سري من خلال استخدام أرقام رمزية بدلاً من استخدام أسماء الطلاب صراحة . وقد اقترح مينر وآخرون ، Minner et. al. (١٩٨٦) استخدام المعلمين للرسائل التليفونية المسجلة لتحسين مفهوم الطالب عن ذاته ، ومفاهيم الوالدين عن أطفالهم وذلك بمراجعة الأنشطة اليومية ، وإعطاء ملاحظة إيجابية واحدة على الأقل حول كل طالب . وبالإضافة إلى ذلك ، يمكن للوالدين أن يشيرا إلى أنهما إستمعا إلى رسالة

المعم المسجلة ، ويخبرا المعلم بأية أحداث مهمة ، ويطالبا بإجراء اتصــالات أخرى إذا رغبا في ذلك .

ويستخــدم الوالــدان أحيــاناً الاتصــال التليفونــي مــع المعلم للحصــول علــى الأفكار ، والدعم ، والتشجيع للتعامل مع طفلهم في المنزل . ويسـتطيع المعلـم غالباً مساعـدة الوالديــن ، وذلــك يكـون مسـتمعاً موضـوعياً ، ويعكــس أفكــار ومشــاعر الوالدين .

إجتماعات الوالدين والمعلمين

تعتبر اجتماعات الوالدين والمعلمين أسلوب اتصال آخر مفضـل لـدى أوليـاء أمــور ومعلمــي الطــلاب المضطربيـن سـلوكيا . وعـادة مـا تعقــد الاجتماعــات فــي المدرسة ، وبشكل خاص في غرفة الدراسة ، ولكنها قد تعقد أحياناً في منزل الطالب أو أي موقع آخر . ومع أن زيارة المنزل قد تكون مناسـبة للوالديـن ، وتقـدم للمعلـم فكرة عــن حيـاة الطــالب فـي الأسـرة ، إلا أن الوالديـن والمعلميـن عـادة لا يشـعرون بالراحة من عقد الاجتماع في المنزل .

ويمكن أن تستخدم اجتماعات الوالدين والمعلميـن فـي تقديـم معلومـات حـول أداء الطالب ، وتناقش الخطـط حـول أسـاليب التدخـل العلاجيـة المسـتقبلية . وتتمثـل الميزة الأساسية لاجتماعات الوالدين والمعلمين في الاتصال المباشر (وجهاً لوجــه) بينهما . فالاتصـال اللفظـي وغــير اللفظـي المباشـر بيـن الوالديـن والمعلـم ؛ يمكـن أن يساعد في بناء ثقة متبادلة تسهم فـي تطويـر علاقـات إيجابيـة ومنتجـة بيـن الوالديـن والمعلمين .

أما النقد الواضح الذي يوجه لمثل هذه الاجتماعات ، فيتمثل في صعوبة تحديد وقت مناسب لكلا الطرفين . وبالتالي فعند تنظيم موعد الاجتماع ، يجب أن ينسق المعلم وقت الاجتماعات أيضاً مع معلمي الطالب الآخرين ، وكذلك مع معلمي أخوة الطالب إن كانوا يدرسون معه في نفس المدرسة .

ويعقد اجتماع الوالدين والمعلم أحياناً لمناقشة قضايا معينة ، فعلى سبيل المثال قد يرغب المعلم في مناقشة الوالدين في احتمالات إعادة دمج الطالب في أقل البيئات التعليمية تقييداً ، وذلك قبل أن يجتمع المعلم مع الفريق متعدد التخصصات ، أو قد يرغب المعلم في تشجيع الوالدين الاشتراك في خطة ضبط السلوك ، وفي مناقشة حاجة الوالدين إلى مصادر الإرشاد والخدمة لكل من الطالب والأسرة .

لقد اقترحت بيجي وود ، Peggy Wood (١٩٧٥) في برنامج العلاج النمائي عدة موضوعات يجب أن يضعها أخصائيو التربية الخاصة في الذهن لمناقشتها مباشرة مع الوالدين ، ولقد اقترحت التالي :

- توضيح أهداف الاجتماعات .
- التعريف بالأهداف التعليمية الحالية للطالب .
- توضيح كيف يعمل البرنامج على تحقيق الأهداف .
- مناقشة كيف حدث تغير في الأهداف وسلوك الطالب منذ اللقاءات السابقة .
- معرفة ما إذا كان الوالدان قد لاحظا تغيراً في سلوك الطالب بالمنزل .

ومن الأهمية بمكان أن يتم تقديم تقرير بما حققه الطالب من تقدم ، وبالمشكلات التي واجهها الطالب والتغييرات التي لحقت ببرنامجه ، وكذلك التعرف على آراء الوالدين حول المشكلات ، والأهداف ، والنمو . ويستطيع المعلمون من

خلال الاجتماعات تحديد الأنشطة التي يستخدمها الوالدان في المنزل ، والأهداف التي تحتل الأولوية بالنسبة لهم ، وأنواع المشاركة المتوقعة منهم . ولقد أكد (وود) على أهمية إيصال مشاعر الثقة بتقدم الطفل وذلك بتزويد الوالدين بمعلومات حول نتائج التقييم وعينات من أداء الطالب .

ويجب التنبيه على ضرورة حرص المعلم على أن يكون إيجابياً عند استخدامه للتليفون والاتصال المباشر وجهاً لوجه عبر الاجتماعات التي تعقد بينهما . وكما لاحظنا سابقاً ، فغالباً ما يتلقى الوالدان اتصالات إيجابية قليلة من العاملين في المدرسة حول طفلهم ؛ ولذلك يجب أن ينتهز المعلمون أية فرصة للاتصال مع الوالدين حول إنجازات أطفالهم ، وحتى حين يناقش المعلم مشكلات الطالب مع الوالدين ، فلا بد أن يحافظ على نغمة إيجابية في حلها .

وفي نهاية الاجتماعات ، أو عند الانتهاء من المكالمة التليفونية ، يجب تلخيص محتوى الحديث وذلك للتأكيد على الفهم المشترك لكل من الوالدين والمعلم ، والتخطيط للاتصالات المستقبلية . ولكي يتم تقديم تقرير مكتوب ، يجب أن يحتفظ المعلم بسجل كامل لما يدور في الاجتماعات من حديث مع الوالدين .

البرامج المدرسية School Programs

تنظم بعض المدارس برامج سنوية أو نصف سنوية (مثل برامج موسيقية ، والعروض الفنية ، والزيارات الميدانية) ، وغالباً ما يشارك الطلاب المضطربين سلوكياً في هذه البرامج ، ومن شأن هذه البرامج أن توفر فرصاً غير رسمية للأسر للذهاب إلى المدرسة وإلى غرفة الدراسة للمشاركة والتعرف على أداء (إنجازات) أطفالهم .

تطوع الوالدين Parent Volunteers

يهتم بعض الآباء بتقديم مساعدة مباشرة لبرنامج طفلهم التربوي الخاص ؛ فهم على سبيل المثال يقومون بإعداد الوجبات الخفيفة للمشاركين في الفصل . والقليل منهم قد يكون قادراً على المساهمة بنشاط أكبر ، وذلك من خلال المساهمة في برامج إدارة السلوك ، وتقديم دعم مشترك لأولياء الأمور الآخرين ، وإعداد الأجهزة للأنشطة الصفية ، والمشاركة في الزيارات الميدانية . وقد يهتم بعض أولياء الأمور بالعمل مع لجان نصح وإرشاد الوالدين التي تعمل كمدافع عن الطلاب غير العاديين وأسرهم .

ولا يمكن لمعلمي الطلاب المضطربين سلوكياً توقع أن يقوم الوالدان بهذه الأدوار ، مع أن القليل منهم سوف يفعلونّ ذلك . ومن شأن الاستبانة الخاصة بتطوع الوالدين والتي أعدهَا كل من طورت من قبل شيا وباير ، Shea and Bauer (١٩٨٥) أن تساعد المعلمين على معرفة كيف تستّخدم اهتمامات الوالدين ومهاراتهم بشكل أفضل (أنظر الملحق ٣) .

مجموعات دعم الوالدين Parent Support Groups

تتمثل إحدى النتائج المذهلة لدراسة مكارني في أن تفضيل الوالدين والمعلمين لمجموعات دعم الوالدين كان منخفضاً نسبياً . ويمكن أن يكون ذلك ناتجاً عن نقص الخبرة بهذه المجموعات أو شعور أولياء الأمور بعدم الإرتياح في التعامل مع هذه المجموعات ، ورغم ذلك لا يجب أن نتجاهل فاعلية مجموعات الوالدين لدى بعض الوالدين .

وقد يتم تكوين المجموعات لتحقيق أهداف متنوعة ؛ فقد يكون هدفها تقديم المعلومات أو التعليم أو توفير الدعم والمساندة . وقد تتم مناقشة الكثير منها أنشطة مرتبطة بأهداف هذه المجالات الثلاثة ، وقد يقتصر بعضها على والدي الطلاب المضطربين سلوكياً ، في حين يضم البعض الآخر أولياء أمور أطفال غير عاديين – بغض النظر عن إعاقتهم – وغيرهم من أولياء الأمور المهتمين . وقد يقود بعض مجموعات الدعم الاختصاصي الاجتماعي المدرسي ، أو الاختصاصي النفسي ، أو أولياء الأمور المدربين . وقد يترأس البعض معلم الاضطرابات السلوكية أو المعلم الاستشاري .

رغم أن جميع والدي الأطفال المعوقين يواجهون درجة من مشاعر الوحدة في تربية أطفالهم ، فإن والدي الأطفال المضطربين سلوكياً يعانون إلى جانب ذلك من الوصم الاجتماعي . وكما سبق وأن أوضحنا ، فإن البعض ينظر إلى الطفل المضطرب انفعالياً والمضطرب سلوكياً – وإن لم يكن ذلك صحيحاً دائماً – على أنه انعكاس لأبوه ضعيفة . وبالتالي ، يعاني الوالدان من مشاعر الإحساس بالذنب ، ولوم الذات ، والندم ، والخوف من مواجهة المسئولين في المدرسة . ويفضلون باستمرار أن لا يعرف الآخرون بأن طفلهم مضطرب سلوكياً ، إذ يشعر كثير من أولياء الأمور بضرورة إخفاء مشكلات أطفالهم . وهذا التوجه هو نتيجة غياب أية منظمات وطنية خاصة بالأطفال المضطربين سلوكياً ، كتلك المنظمات التي تم تشكيلها للدفاع عن الأطفال المتخلفين عقلياً ، وذوي صعوبات التعلم ، والمعوقين جسمياً . وتشمل المنظمة الوطنية للأطفال التوحديين The National Society for Autistic Children (NSAC) ، على كثير من أولياء أمور هؤلاء الأطفال ، ولكن

كما أشرنا في الجزء الأول ، فهناك اعتقاد بأن التوحد ناتج عن أسباب عضوية ، وليس ناتجاً عن أسباب بيئية .

وقد أوضحت كاترين فيليبس ، Kathryn Phillips (١٩٨٥) خبرتها في تشكيل مجموعات دعم الوالدين وتسهيل عملها ، وذلك من واقع عملها كمعلمة للأطفال المضطربين سلوكيا ، وكأم لطفل يعاني من اضطراب سلوكي . ولقد اعتبرت فيليبس أن عملية التكوين المبدئي للجماعة وتجنيد الأعضاء يمثلان أكثر المهام التي يواجهها قائد المجموعة صعوبة . وقد اقترحت عدة استراتيجيات لتحقيق هذا الأمر ؛ وتتمثل الاستراتيجية الأولى في بعث رسالة إلى الوالدين توضح هدف المجموعة ووظائفها المحتملة (أنظر مربع رقم ٥ - ٤) . إن فكرة مجموعة الوالدين يمكن عرضها في اجتماعات العاملين ، واجتماعات الوالدين والمعلمين ، واجتماعات البرنامج التربوي الفردي ، وفي الاتصال التليفوني أو أي اتصال مباشر وجهاً لوجه مع الوالدين . ويجب إعلام إدارة المدرسة ، والاختصاصيين الاجتماعيين والأختصاصيين النفسيين ، واستشاري المضطربين سلوكياً بوجود المجموعات بحيث يستطيعون إحاطة أولياء الأمور المهتمين بذلك .

وحين يتم الاتصال مع أفراد المجموعة وترتيب وقت ومكان الاجتماع ، فإن التخطيط للاجتماع الأول يكون أمراً حرجاً . ولقد اعتقدت فيليبس بأن على قائد المجموعة تحديد أهداف أعضاء المجموعة وأولوياتهم لتكون الاجتماعات بناءة . ويعتبر نشاط تعارف الأعضاء على بعضهم البعض في بداية الاجتماع مفيداً ، وقد تعطي عدة دقائق للشخص ليقوم بتعريف نفسه للآخرين ، أو قد يتم التعارف بينهم بصورة فردية ثم يقوم كل أب بتعريف الشخص الآخر لبقية أعضاء المجموعة ، وقد اقترحت فيليبس أيضاً مهمة إكمال الجمل ، والتي تتضمن عبارات مثل :

مربع رقم (٥ – ٤) نموذج رسالة لمجموعة مستهدفة من الوالدين

مدرسة ساراتوجا الابتدائية ، لنكون ، نبراسكا

السنة الدراسية ١٩٨٨ – ١٩٨٩ :

عزيزي الأب / الأم

الأبوة عمل ممتع ومعزز ، ولكنه في نفس الوقت يتطلب مهارات كثيرة . ففي بعض الأحيان قد تكتسب المهارات من خلال مشاركة أولياء الأمور لبعضهم الأفكار والخبرات . وبالإضافة إلى ذلك ، فقد يكون من المفيد في بعض الأحيان للأب الذي يواجه موقفاً مزعجاً مع طفله أن يزور والداً لطفل آخر سبق أن عانى من نفس الموقف . فنحن جميعاً نحتاج إلى الدعم ، والفهم والفرصة للتعبير عن مشاعرنا .

وفي محاولتنا لتقديم الدعم تبنت مدرستنا مجموعة الدعم الوالديه ، التي سوف تجتمع في المساء كل شهر في المدرسة ، وذلك خدمة لأهالي الأطفال المسجلين في برامج التربية الخاصة . وتتضمن الأنشطة مناقشات المشاكل واقتراح حلول مناسبة لها ، ومهام مفيدة حول الحصول على المعلومات ، والوقت للتعارف الاجتماعي . وتشتمل الأنشطة التي سوف يتم مناقشتها على الحديث إلى الأطفال ، وكيف نمدح أو ننتقد ، والطرق الفاعلة لحل النزاع والمواقف المشكلة ، ومصادر الدعم والمساعدة . نرجو الحصول على دعمكم وذلك بأن تصبحون أعضاء في هذه المجموعة .

إذا كنت مهتماً بالمشاركة في مجموعة الدعم الوالديه ، يرجى وضع إشارة إلى جانب الاستجابة نعم في نهاية الرسالة ، واطلب من طفلك أن يعيدها لكاثي فيليب ، غرفة ١٠٢ ، بمدرسة ساراتوجا الابتدائية . سوف يتم تزويد من لديهم اهتمام بذلك بمعلومات تفصيلية أكثر . وشكراً .

المخلصة : المعلمة كاثي فيليب

يرجى إعادة الرسالة لغرفة ١٠٢

______ نعم ______ لا

اسم الطفل : ______________ اسم الأب : ______________

- أن الشيء الممتع في أن تكون أباً
- أن الشيء المزعج (المحبط) في أن تكون أباً
- أحبه عندما
- لا أحبه عندما
- شيء أحب أن أعمله جيداً كأب
- شيء أحتاج أن اركز عليه كأب

ومن المهم أن نضع عبارات إيجابية في هذا النوع من النشاط ، ويمكن استخدام العبارات الكاملة كأساس للنقاش ، حيث يشارك الوالدان باستجاباتهم وهم يشعرون بالراحة .

وبرغم أن بعض المجموعات قد تأتي بأفكارها الخاصة لتكون بمثابة موضوعات وأنشطة ، فقد يكون من المفيد وضع جدول ينظم الاجتماعات المستقبلية ، وقد يتحدد ذلك عن طريق استخدام استبانات خاصة بالوالدين ، ويشتمل المربع رقم (٥ – ٥) على عينة من الموضوعات التي اقترحتها فيليبس .

وقد يتضمن كل اجتماع أنشطة منظمة مثل محاضرة أو نقاش من قبل شخص مهني حول موضوع ذي أهمية للمجموعة ، ويجب أن يختار المهنيون الشخص الذي يتواصل مع الوالدين دون أن يجعلهم يشعرون بالخوف . ويجب أن تسمح الاجتماعات بالوقت للأعضاء كي يسألوا ويستفسروا ويطرحوا آراءهم ويعبروا عن اهتماماتهم .

ولقد حذرت فيليبس بأن على قائد المجموعة أن يستعد لمواجهة بعض المشكلات ، ومن بين تلك المشكلات المحتملة وضع ثقة كبيرة بقائد المجموعة على اعتبار أنه الخبير القادر على حل جميع المشكلات والقادر على الإجابة عن جميع

مربع رقم (٥ – ٥) عينة من الموضوعات المقترحة لاجتماعات

مجموعات دعم الوالدين

أيلول / سبتمبر	– مدخل
	– نشاط تمهيدي
	– أسباب
	– تحديد أهداف المجموعة
تشرين أول / أكتوبر	– الحديث إلى الأطفال
	– أنشطة استماع
تشرين ثاني/نوفمبر	كيف ننمي القدرة على تحمل المسئولية لدى الأطفال
كانول أول/ديسمبر	– أساليب التأديب
كانون ثاني / يناير	– تنافس الأخوة
	– ضغط الأقران
شباط / فبراير	– التربية الوجدانية (العاطفية)
	– قانون الأحداث
آذار / مارس	– مصادر المجتمع التي تقدم مساعدات مهنية للأسر
آيار / أبريل	– العمل مع المدارس
حزيران / يونيو	– المناسبات الاجتماعية
	– حفلة نهاية العام
	– خطط المجموعة الصيفية

الأسئلة . فإذا ما حدث ذلك فقد يعيد القائد توجيه الأسئلة للمجموعة . والمشكلة الأخرى المحتملة تظهر حين يحتاج بعض الوالدين استشارات مهنية ودعم أكبر مما

تقدمه المجموعة ، ففي مثل هذه الحالة ، يمكن أن تقدم المجموعة الدعم والمساعدة لأولئك الأفراد لإيجاد مصادر دعم إضافية .

وإذا أريد للمجموعة أن تنجح فلا بد من أن تلبي حاجات كل عضو من أعضاء المجموعة ، فعلى سبيل المثال ، قد توجه الأسئلة لأعضاء المجموعة ممن يشاركون نادراً أو يتم تجنب الأشخاص الذين يميلون إلى السيطرة على النقاش .

إرشاد الوالدين Counseling Parents

أثناء الإتصال مع الوالدين ، ليس من السهل تحديد أو معرفة مقدار الدعم والإرشاد الذي يقدمه المعلم للوالدين في التعامل مع مشكلات طفلهم ومع مشكلات الأسرة . وقد يحتاج إرشاد الوالدين إلى وقت أكبر ، وإلى خبرات ومعارف أكثر من تلك التي يقدمها المعلم . وحيث أن بعض أولياء الأمور قد يعتمدون على مجموعات الوالدين لتقديم دعم وخبرات أكثر مما يقدمون ، فإن البعض يتوقع الكثير من المعلمين .

ويجب أن يكون المعلمون مدركين لحدود معلوماتهم ولخبراتهم الشخصية ، ويقومون بتحويل وتشجيع الوالدين لمصادر الدعم والمساعدة من الاختصاصيين الآخرين سواء في المدرسة أو خارجها . إن توقع قبول المعلمين مسئولية حل جميع مشكلات الطالب لا يعتبر عدلاً لطلابهم ، ولأسرهم ، وللمعلمين أنفسهم . ومع ذلك يتواصل المعلمون والتربويون الآخرون مع الوالدين ، ويشجعون مشاركة الوالدين في تربية ونمو طفلهم ، على اعتبار أنهم يمثلون أحد أعضاء الفريق المحتمل . ولا ننسى أيضاً أدوار العاملين في المدرسة ومنهم معلمو الفصل العادي ،

والإداريون ، وأخصائيو المدرسة الاجتماعيون ، والاختصاصيون النفسيون . ومن خارج المدرسة هناك العديد من المهنيين الذين يقدمون الإرشاد للطلاب المضطربين سلوكياً ولأسرهم .

ملخص

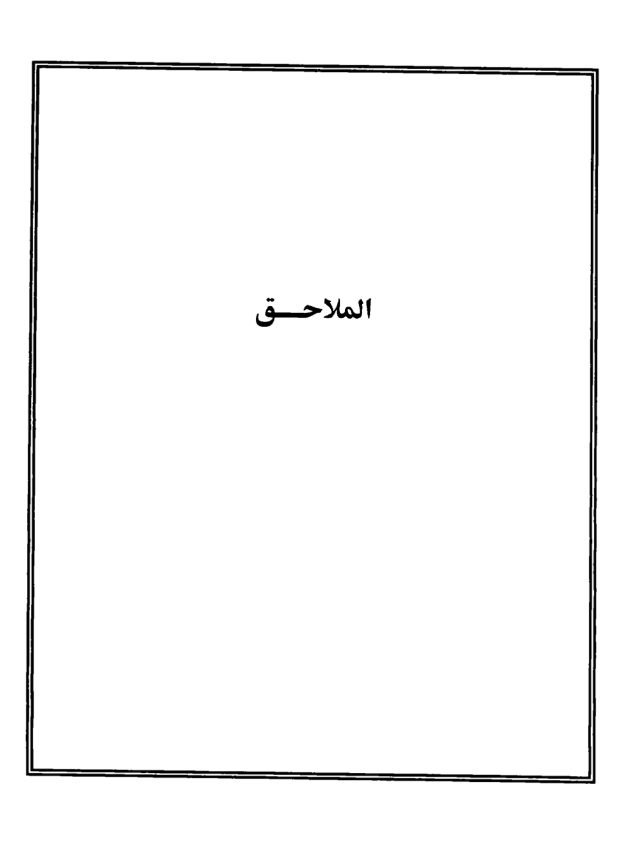
مما لاشك فيه أن لوالدي الطلاب المضطربين سلوكياً تأثير كبير على نجاح طفلهم في المدرسة ، ومع ذلك فإن تاريخ مشكلات طفلهم في المدرسة ، والضغوط النفسية المصاحبة للاضطرابات السلوكية ، والآثار الاجتماعية المترتبة على كونهم آباء لأطفال مضطربين سلوكياً تقف باستمرار حجر عثرة أمام المشاركة في البرامج المدرسية من قبل والدي هؤلاء الطلاب .

إلا أن معظم الآبـاء يشاركون في تربية طفلهم عند أحد المستويات التي ناقشناها ، فالكثير منهم قد يقدم معلومات مناسبة للتعرف وتقييم الحاجات التربوية ويشاركـون في تطوير البرامج التربوية الفردية ، ويقدمون دعماً مستمراً لهذه البرامج ، وقد يلعب القليل منهم دوراً مباشراً في أساليب التدخل العلاجية . وقد تكون مشاركة بعض الوالدين في المدرسة محدودة بسبب الاستقبال السلبي للاتصال من قبل العاملين في المدرسة . ولقد ناقشنا في هذا الفصل عدداً من الطرق التي يمكن للمعلمين والتربويين الآخرين تقييمها ، ومن ثم يحاولون تسهيل مشاركة الوالدين .

والهدف من وراء التعليمات القانونية وآراء المهنيين – مثل جودي لارسون التي ورد ذكرها في مستهل هذا الفصل – هو معرفة أن الهدف من مشاركة الوالدين

ليس مجرد جعل أساليب التدخل العلاجية أكثر فاعلية ، ولكن الهدف النهائي لذلك هو أن يقوم الأطفال المضطربون سلوكياً بوظائفهم بنجاح أكبر عبر أنظمتهم البيئية . والمدرسة ليست إلا إحدى البيئات التي يتواجد فيها الطفل ، فهناك أيضاً المنزل والمجتمع ، وبالتالي فإن أساليب التدخل العلاجية التي تستخدم مع الطلاب المضطربين سلوكياً يجب أن تحدث تغيرات ليس في الطفل فقط وإنما أيضاً في بيئة المدرسة ، والمنزل والمجتمع . ويمكن للمعلمين وغيرهم من الاختصاصيين إحداث تغيير في سلوك الطالب الذي ينقله إلى تلك البيئات .

وعلى نفس الدرجة من الأهمية ، لا بد من تحسين اتجاهات الوالدين نحو معالجة المعلمين لأطفالهم عبر أنماط متعددة من اتصال ومشاركة الوالدين التي قدمت في هذا الفصل . ولا شك أن تحسين وجهات نظر الوالدين لأطفالهم ، ومساعدتهم على تحقيق فهم أفضل ، وجعلهم أكثر تحملاً ومهارة في التعامل مع أطفالهم ، ومساعدة الوالدين على إيجاد واستخدام الخدمات والدعم المناسب خارج المدرسة أمور متضمنة في المنحى البيئي .



الملاحـــق

ملحق رقم (١)

نموذج حاجات الوالدين

نموذج حاجات الوالدين

التاريخ : ______________

سري

اسم الأب : ______________

اسم الطفل : ______________

مقدمة :

فيما يلي عدد من العبارات التي تصف اهتمامات مشتركة لوالدي الأطفال غير العاديين ، فالبنود قد تقع في الوقت الحاضر ضمن اهتمامك أو قد لا تقع . الرجاء أن تكمل فقط تلك البنود التي تهمك حالياً .

المعلومات التي سوف يتم الحصول عليها من هذا النموذج سوف تستخدم فقط في تخطيط وتنفيذ البرنامج المشترك بين المعلم ووالد الطفل . وسوف يتم المحافظة على سرية جميع المعلومات .

تعليمات :

١ – اقرأ كل عبارة بدقة .

٢ – هناك سلم متدرج من الدرجات يمتد من ١ – ٥ ، ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر تقريباً عن حاجتك الحالية في كل مجال ، ضع الدائرة حول الرقم ١ إذا كانت حاجتك منخفضة ، وحول الرقم ٥،إذا كانت حاجتك كبيرة .

٣ – توجد تحت كل سلم متدرج من الدرجات الممتدة من ١– ٥ عدد من العبارات التي تقترح الطرق التي قد تفضلها لتحقيق احتياجاتك . الرجال وضع إشارة ✓ إلى جانب عبارتين فقط من العبارات الواقعة تحت كل بند .

٤ – إذا كانت لديك تعليقات وملاحظاتك إضافية يرجى كتابتها في الفراغ الموجود .

١ – أحتاج فرصة لمناقشة مشاعري حول طفلي غير العادي ومشاعري نحو نفسي مع شخص يفهم المشكلة .

تابع نموذج حاجات الوالدين

ضع دائرة حول الرقم المناسب

١	٢	٣	٤	٥
غير مهم				مهم جداً

(ضع إشارة ✓ إلى جانب عبارتين فقط)

______ أفضل الحديث مع مهني .

______ أفضل الحديث مع والد طفل غير عادي .

______ أفضل التحويل لمؤسسة أخرى لتلقي الإرشاد والتوجيه .

______ أفضل قراءة مقالات وكتب تناقش ردود فعل والدي الأطفال غير العاديين .

٢ - أرغب في الحديث مع والدين وأسر لديها أطفال غير عاديين

(ضع دائرة حول الرقم المناسب)

١	٢	٣	٤	٥
غير مهم				مهم جداً

(ضع إشارة ✓ إلى جانب عبارتين فقط)

______ أفضل أن أكون في مجموعة نقاش .

______ أفضل المشاركة في التجمعات الاجتماعية (الحفلات ، والمناسبات) .

______ أفضل الاجتماع مع الآخرين بشكل غير رسمي .

______ أفضل المشاركة في الاجتماعات العامة ، وورش العمل ، والمحاضرات ، وغيرها .

______ أفضل ______________________________
____

تابع نموذج حاجات الوالدين

٣ - أرغب في أن أتعلم أكثر حول إعاقة طفلي

(ضع دائرة حول الرقم المناسب)

١	٢	٣	٤	٥
غير مهم				مهم جداً

(ضع إشارة ✓ إلى جانب عبارتين فقط)

______ أفضل الحصول على المعلومات من خلال القراءة .

______ أفضل ملاحظة المعلمين والمهنيين الآخرين وهم يعملون مع طفلي ومن ثم أناقش ملاحظاتي معهم .

______ أفضل الاجتماعات التي تقتصر على المعلم والوالد .

______ أفضل ____

____

٤ - أرغب في أن أتعلم أكثر حول كيفية نمو الأطفال وتعلمهم ، وخصوصاً الأطفال غير العاديين (ضع دائرة حول الرقم المناسب)

١	٢	٣	٤	٥
غير مهم				مهم جداً

(ضع إشارة ✓ إلى جانب عبارتين فقط)

______ أفضل الحصول على المعلومات من خلال القراءة .

______ أفضل المشاركة في مقرر للتدريب على ضبط السلوك بشكل رسمي.

______ أفضل المناقشات الجماعية التي تتم بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب .

______ أفضل ____

____

تابع نموذج حاجات الوالدين

٥ - أرغب في العمل مع معلم أو مهني آخر بحيث أستطيع استخدام نفس طرق التدريس التي تستخدمها في المدرسة في المنزل (ضع دائرة حول الرقم المناسب)

١	٢	٣	٤	٥
غير مهم				مهم جداً

(ضع إشارة ✓ إلى جانب عبارتين فقط)

_____ أفضل ملاحظة طفلي في المدرسة .

_____ أفضل حضور برنامج تدريب في الملاحظة .

_____ أفضل حضور مقرر في طرق التدريس .

_____ أفضل العمل مع المعلم في غرفة دراسة طفلي .

_____ أفضل التدرب للعمل في المنزل ومساعدة طفلي ، وذلك من قبل معلم أو مهني آخر .

_____ أفضل التعلم عبر القراءات ، والصحف ، والاتصال التليفوني ، ومصادر أخرى مشابهة .

أفضل _______________________________

٦ - أرغب في _______________________________

(ضع دائرة حول الرقم المناسب)

١	٢	٣	٤	٥
غير مهم				مهم جداً

(أكتب العبارات المناسبة)

_____ أفضل _______________________________

ملاحظات :

شكراً

ملحق رقم (٢)

نموذج أنشطة الوالدين

نموذج أنشطة الوالدين

سري التاريخ : ______________

اسم الأب : ______________________

اسم الطفل : ______________________

مقدمة :

فيما يلي خمسة وثلاثين موضوعاً ونشاطاً يعتقد بأنها مهمة لوالدي الأطفال غير العاديين وليس بالضررة أن يكون جميع الآباء مهتمين بكل بند منها ، وليس بالضرورة كذلك أن يهتم كل أب بجميع البنود الواردة في هذا النموذج .

إن استجابتك لهذه الاستبانة سوف تستخدم فقط للمساعدة في تخطيط وتنفيذ برنامج خاص بك ، وسوف تعامل جميع المعلومات بسرية كبيرة .

تعليمات :

١ - اقرأ النموذج بدقة .

٢ - في العمود (أ) ضع إشارة ✓ إلى جانب ١٥ بنداً ترى أنها مهمة بالنسبة لك .

٣ - في العمود (ب) رتب خمسة بنود من البنود الخمسة عشر التي سبق أن أشرت إليها في العمود (أ) وذلك بإعطاء الرقم ٥ لأكثر الأنشطة اهمية لديك ، ومن ثم الرقم ٤ للنشاط الثاني ، وهكذا في بقية الأنشطة .

أ	ب		
_____	_____	١ -	مساعدة طفلي على التعلم .
_____	_____	٢ -	تنمية ثقة طفلي بنفسه .
_____	_____	٣ -	إختيار أنشطة لمساعدة طفلي على التعلم (كتب ، ألعاب ، مشاريع ، خبرات ، لعب) .

تابع نموذج أنشطة الوالدين

____	____	٤ - تعليم طفلي إتباع التعليمات .
____	____	٥ - مساعدة طفلي على الاستمتاع بالتعلم .
____	____	٦ - مساعدة طفلي في نمو اللغة .
____	____	٧ - تدريس طفلي مهارات حل المشكلة .
____	____	٨ - القيام بدوري (كأب / كأم) لطفلي .
____	____	٩ - حماية طفلي من الإصابة بالأذى .
____	____	١٠ - الاهتمام بطفلي حين يكون مريضاً أو مصاباً بأذى .
____	____	١١ - تأديب طفلي .
____	____	١٢ - التعامل مع سلوك طفلي غير المرغوب .
____	____	١٣ - تعليم طفلي إحترام الأفراد والممتلكات .
____	____	١٤ - تعليم طفلي التعبير عن مشاعره بطريقة اجتماعية مقبولة .
____	____	١٥ - تعليم طفلي إظهار الحب ، والعاطفة ، والتقدير لأعضاء الأسر الآخرين .
____	____	١٦ - تعليم طفلي التعايش بانسجام مع الأسرة (التلفزيون وقت النوم ، وجبات الطعام ، المشاركة ، وتحمل المسئولية) .
____	____	١٧ - تكوين علاقة موجبة ومثمرة مع طفلي .
____	____	١٨ - تطوير مهاراتي لحل المشاكل .
____	____	١٩ - تجنب التدخل بشكل انفعالي عند ثورة طفلي الانفعالية .

كيف أحصل على المعلومات حول الموضوعات التالية التي تؤثر في طفلي :

____	____	٢٠ - الأنشطة الفنية .
____	____	٢١ - الأنشطة الإبداعية الخلاقة .
____	____	٢٢ - الأنشطة والألعاب التربوية .

تابع نموذج أنشطة الوالدين

____	____	٢٣ - التمرين والتدريب .
____	____	٢٤ - الصحة الجسمية والنفسية .
____	____	٢٥ - الموسيقى .
____	____	٢٦ - الغذاء والحمية .
____	____	٢٧ - الدمى .
____	____	٢٨ - الترفيه .
____	____	٢٩ - النوم .
____	____	٣٠ - لعب الأطفال .

موضوعات وأنشطة أخرى مهمة بالنسبة لك :

____	____	٣١ - ________________________
____	____	٣٢ - ________________________
____	____	٣٣ - ________________________
____	____	٣٤ - ________________________
____	____	٣٥ - ________________________

شكراً

ملحق رقم (٣)

إستبانة تطوع الوالدين

إستبانة تطوع الوالدين

التاريخ :

اسم الأب :

اسم الطفل : رقم التليفون :

اسم المعلم :

الوالدان الكريمان :

نحن بحاجة لمساعدتكم ، الرجاء المساعدة في تحقيـق الأنشـطة والمشـاريع الـواردة فـي هـذه الاستبانة ، ضـع إشارة ✓ إلى جانب تلك الأنشطة التي ترغـب التطـوع فـي أدائهـا . إن مشـاركتك سوف تساعدنا في تقديم برنامج تربوي فردي مثير ومهم لأطفالكم .

الأم الأب

_____ _____ أرغب في المساعدة بالعمل في الفصل ، وذلك في الأوقات التالية :

_____ _____ الأيـــام الساعـات

________ ________

_____ _____ أرغب في المساعدة في الفصل أحيانا (اختر واحدة)

أ - اتصل بي .

ب - سوف أتصل بالمدرسة

_____ _____ أرغب في المساعدة من بيتي

أنشطة داخل الفصل

_____ _____ قراءة قصة للأطفال .

تابع إستبانة تطوع الوالدين

____ ____ مساعدة الأطفال في مركز التعلم .

____ ____ مساعدة الأطفال بشكل فردي على المهمات التعليمية والعلاجية .

____ ____ المساعدة في برنامج الموسيقى .

____ ____ المساعدة في البرنامج الفني .

____ ____ المساعدة في برنامج الأنشطة الحركية .

____ ____ المساعدة في مشروعات الطبخ .

____ ____ المساعدة في الأنشطة الكتابية .

____ ____ المساعدة في مشاريع النجارة .

____ ____ المساعدة في المشاريع التي تنجز في المنزل .

____ ____ المساعدة في رعاية الحيوانات الأليفة بالفصل .

____ ____ المساعدة في المشاريع الزراعية .

____ ____ مساعدة الأطفال خلال فترات الراحة ، وقت الغداء ، والوقت الحر .

____ ____ أخذ الطفل في مشوار .

____ ____ المساعدة في الرحلات الميدانية

الأنشطة المنزلية

____ ____ تجهيز مواد تعليمية ، وألعاب ، وبطاقات وخرائط والملابس (الزي) .

____ ____ الطباعة .

____ ____ المساعدة في تجهيز الأزياء للمناسبات .

____ ____ تقطيع الصور من المجلات والكاتالوجات والصحف لاستخدامها في التدريس .

____ ____ المساعدة في إصلاح أثاث الفصل والمواد والأجهزة التعليمية .

____ ____ تنظيم الحفلات لأعياد الميلاد والمناسبات الرسمية .

تابع إستبانة تطوع الوالدين

——— ——— الجلوس مع أطفال الآباء المتطوعين للعمل في الفصل .

——— ——— رعاية الحيوانات الأليفة الموجودة بالمدرسة خلال العطل الرسمية .

——— ——— عمل ملصقات .

——— ——— تنظيم الرحلات الميدانية .

——— ——— المساعدة في تخطيط الأنشطة الخاصة بالوالدين والاتصال معهم ، مثل الاجتماعات ، وبرامج التدريب التربوية .

——— ——— تصنيع بعض المواد لبيعها ، وذلك لزيادة دعم المدرسة .

——— ——— المساعدة في الأنشطة التي ترفع من ميزانية المدرسة .

——— ——— تخطيط وتنظيم المناسبات الاجتماعية .

ما الأنشطة الأخرى التي تستطيع أن تشارك فيها ؟

أ - في المدرسة :

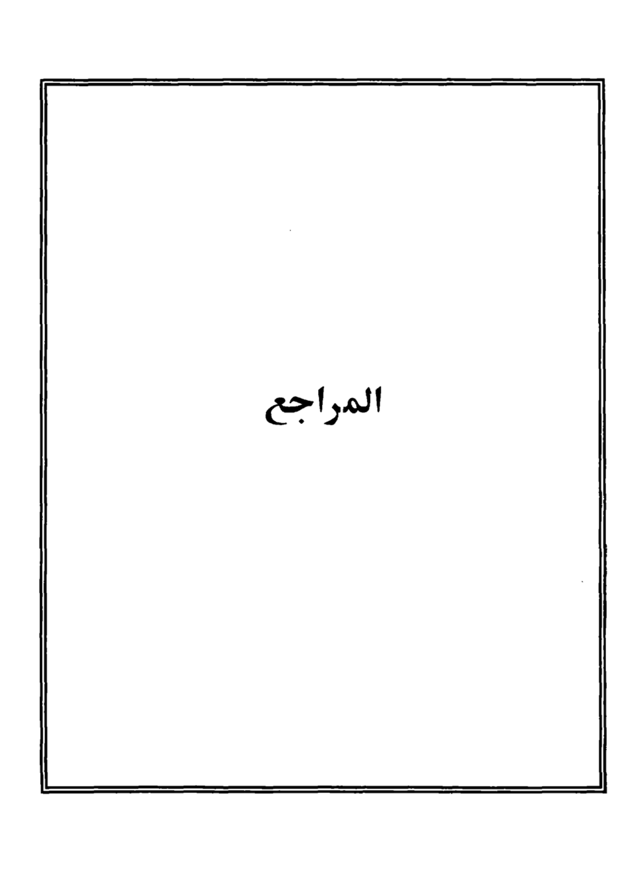
ب - في المنزل :

هل يهتم أعضاء الأسرة الآخرون والأصدقاء في التطوع لمساعدة الأطفال ؟

أ - ________________________________

ب - ________________________________

إن ملاحظاتك ، واهتماماتك وأسئلتك موضع ترحيب .



المراجع

Bibliography

Abarbanel, A. (1979). Shared parenting after separation and divorce: a study of joint custody. *American Journal of Orthopsychiatry, 49,* 320–329.

Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs, 80* (Whole No. 615, 1–37).

Achenbach, T. M. (1978a). The child behavior profile: 1. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46,* 478–488.

Achenbach, T. M. (1978b). Psychopathology of childhood: Research problems and issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46,* 759–776.

Achenbach, T. M. (1982). *Developmental psychopathology.* New York: John Wiley & Sons.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin, 85,* 1275-1301.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The Child Behavior Profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6–12 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47,* 223-233.

Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. C. Caldwell & H. R. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.

Akers, R. L. (1985). *Deviant behavior: A social learning approach.* Belmont, CA: Wadsworth.

Alberts-Corush, J., Firestone, P., & Goodman, J. T. (1986). Attention and impulsivity characteristics of the biological and adoptive parents of hyperactive and normal control children. *American Journal of Orthopsychiatry, 56,* 413–423.

Alexander, R. N., & Apfel, C. H. (1976). Altering schedules of reinforcement for improved classroom behavior. *Exceptional Children, 43,* 97–99.

Alexander, R. N., Kroth, R. L., Simpson, R. L., & Poppelreiter, T. (1982). The parent role in special education. In R. L. McDowell, G. W. Adamson, & F. H. Wood (Eds.), *Teaching emotionally disturbed children.* Boston: Little, Brown and Co.

Algozzine, B. (1977). The emotionally disturbed child: Disturbed or disturbing? *Journal of Abnormal Child Psychology, 5,* 205–211.

Algozzine, B. (1979). Social-emotional problems. In C. Mercer (Ed.), *Children and adolescents with learning disabilities.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Algozzine, B., Christenson, S., & Ysseldyke, J. E. (1982). Probabilities associated with the referral to placement process. *Teacher Education and Special Education, 5,* 19–23.

Alley, G., & Deshler, D. (1979). *Teaching the learning disabled adolescent: Strategies and methods.* Denver: Love Publishing.

Alvin, J. (1975). *Music therapy.* New York: Basic Books.

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). Washington, DC: APA.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: APA.

Anderson, E. (1985). The A.M. Club. In M. K. Zabel

(Ed.), TEACHING: *Behaviorally disordered youth.* Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

Apley, J. (1975). *The child with abdominal pains.* London. Blackwell.

Apter, S. J. (1977). Applications of ecological theory: Toward a community special education model. *Exceptional Children, 43,* 366–373.

Apter, S. J., & Conoley, J. C. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Arbuthnot, J., & Gordon, D. A. (1986). Behavioral and cognitive effects of a moral reasoning development intervention for high-risk behavior-disordered adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54,* 208–216.

Arter, J. A., & Jenkins, J. R. (1979). Differential diagnosis–prescriptive teaching: A critical reappraisal. *Review of Educational Research, 49,* 517–555.

Atkeson, B. M., & Forehand, R. (1981). Conduct disorders. In E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders* (pp. 185–219). New York: Guilford Press.

Axelrod, S. (1977). *Behavior modification for the classroom teacher.* New York: McGraw-Hill.

Ayllon, T., Layman, D., & Kandel, H. (1975). A behavioral educational alternative to drug control of hyperactive children. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 8,* 137–146.

Backman, J., & Firestone, P. (1979). A review of psychopharmacological and behavioral approaches to the treatment of hyperactive children. *American Journal of Orthopsychiatry, 49,* 500–504.

Bakalar, J. S., & Grinspoon, L. (1984). *Drug control in a free society.* New York: Cambridge University Press.

Baker, E. M., & Stullken, E. H. (1938). American research studies concerning the "behavior type" of the exceptional child. *Journal of Exceptional Children, 4,* 36–45.

Balow, B. (1966). A program of preparation for teachers of disturbed children. *Exceptional children, 48,* 455–460.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1974). *Psychological modeling: Conflicting theories.* New York: Lieber-Atherton.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63,* 575–582.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66,* 3–11.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Barkley, R., & Cunningham, C. (1978). Do stimulant drugs improve the academic performance of hyperkinetic children? A review of outcome studies. *Clinical Pediatrics, 17,* 85–92.

Barlow, D. H., Blanchard, E. B., Vermilyea, J. A., Vermilyea, B. B., & DiNardo, P. A. (1986). Generalized anxiety and generalized anxiety disorder: Description and reconceptualization. *American Journal of Psychiatry, 143,* 40–44.

Barnes, E. J. (1972). The black community and the science of positive self-concept for black children: A theoretical perspective. In R. Jones (Ed.), *Black psychology.* New York: Harper & Row.

Barr, K. L., & McDowell, R. L. (1972). Comparison of learning disabled and emotionally disturbed children on three deviant classroom behaviors. *Exceptional Children, 39,* 60–62.

Barton, L. E., Brulle, A. R., & Repp, A. C. (1983). Aversive techniques and the doctrine of least restrictive alternative. *Exceptional Education Quarterly, 3,* 1–6.

Bash, M. A., & Camp, B. W. (1980). Teacher training in the Think Aloud classroom program. In G. W. Cartledge & J. F. Milburn (Eds.), *Teaching social skills to children: Innovative approaches.* Elmsford, NY: Pergamon Press.

Bates, J. E., Freeland, C. A. B., & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficultness. *Child Development, 50,* 794–803.

Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. (1969). Toward a theory of schizophrenia, In A. H. Buss & E.H. Buss (Eds.), *Theories of schizophrenia.* New York: Atherton Press. (Originally published in *Behavioral Science,* 1956, *1,* 251–264.)

Bauer, D. H. (1976). An exploratory study of developmental changes in children's fears. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17,* 69–74.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, 9,* 239–276.

Beavers, W. R. (1982). Healthy, midrange, and severely dysfunctional families. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp. 45–66). New York: Guilford Press.

Beck, A. T., & Emery G. (1985). *Anxiety disorders and phobias.* New York: Basic Books.

Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 169–208). New York: Russell Sage.

Behling, H. E., Jr. (1986). What research says about effective schools and effective classrooms. *Counterpoint* (May), 12–13.

Bell, J. (1979). Our needs and other ecological concerns: A teacher's personal view of work with 'secondary school-aged seriously emotionally disturbed children.' *Behavioral Disorders, 4,* 168–172.

Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review, 75,* 81–95.

Bemporad, J. R., & Schwab, M. E. (1986). The DSM-III and clinical child psychiatry. In T. Millon & G. L. Klerman (Eds.), *Contemporary directions in psychopathology: Toward the DSM-IV,* (pp. 135–150). New York: Guilford Press.

Bender, L. (1947). Childhood schizophrenia: Clinical study of one hundred schizophrenic children. *American Journal of Orthopsychiatry, 17,* 40–55.

Bender, L. (1956). Schizophrenia in childhood: Its recognition, description, and treatment. *American Journal of Orthopsychiatry, 26,* 499–506.

Bender, L. (1966). D-lysergic acid in the treatment of the biological features of childhood schizophrenia. *Diseases of the Nervous System, 7,* 43–46.

Bender, L. (1971). The nature of childhood psychosis. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in international child psychiatry* (pp. 649–684). New York: Brunner/Mazel.

Bensky, J. M., Shaw, S. F., Grouse, A. S., Bates, H., Dixon, B., & Beane, W. F. (1980). Public Law 94–142 and stress: A problem for educators, *Exceptional Children, 47,* 24–29.

Bents, R., Lakin, K. C., & Reynolds, M. C. (1980). *Class management.* Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Berger, P. A., & Rexroth, K. (1980). Tardive dyskinesia: Clinical, biological, and pharmacological perspectives. *Schizophrenia Bulletin, 6,* 102–116.

Bergman, P., & Escalona, S. K. (1949). Unusual sensitivities in very young children. *Psychoanalytic Study of the Child, 3/4,* 333–353.

Berkowitz, P. H., & Rothman, E. P. (1960). *The disturbed child: Recognition and psychoeducational therapy in the classroom.* New York: New York University Press.

Bernstein, D. A., & Borkovek, T. D. (1973). *Progressive relaxation training: A manual for the helping profession.* Champaign, IL: Research Press.

Bessell, H., & Palomares, U. (1973). *Methods in human development: Magic arch theory manual.* La Mesa, CA: Human Development Training Institute.

Bettelheim, B. (1950). *Love is not enough: The treatment of emotionally disturbed children.* New York: Free Press.

Bettelheim, B. (1955b). *Truants from life: The rehabilitation of emotionally disturbed children.* New York: Free Press.

Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress.* New York: Free Press.

Bettelheim, B. (1974). *A home for the heart.* New York: Alfred A. Knopf.

Blackhurst, A. E. (1981). Noncategorical teacher preparation: Problems and promises. *Exceptional Children, 48,* 197–205.

Blackhurst, A. E., McLoughlin, J. A., & Price, L. M. (1977). Issues in the development of programs to prepare teachers of children with learning and behavior disorders. *Behavioral Disorders, 2,* 157–168.

Blankenship, C., & Lilly, M. S. (1981). *Mainstreaming students with learning and behavior problems: Techniques for the classroom teacher.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Blatt, B. (1976). On competencies and incompetencies, instruction and destruction, individualization and depersonalization: Reflections on the now-movement. *Behavioral Disorders, 1,* 89–96.

Bloom, R. B. (1979). Why that one? Some thoughts about instructional competencies for teachers of emotionally disturbed adolescents. In F. H. Wood (Ed.), *Teachers for secondary school students with serious emotional disturbance: Content for programs.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Bloom, R. B. (1983). The effects of disturbed adoles-

cents on their teachers. *Behavioral Disorders, 8,* 209–216.

Board of Education v. Rowley. 458 U.S. 176, 102 S. Ct. 3034 (1982).

Bolstad, O. D., & Johnson, S. M. (1972). Self-regulation in the modification of disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5,* 443–454.

Bond, G. L., Tinker, M. A., & Wasson, B. B. (1979). *Reading difficulties: Their diagnosis and correction* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Borg, W. R. (1976). Changing teacher and pupil performance with protocols. *Journal of Experimental Education, 15,* 9–18.

Bower, E. (1981). *The early identification of emotionally handicapped children in school* (3rd ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Bowman, P. J., & Howard, C. (1985). Race-related socialization, motivation, and academic achievement: A study of Black youths in three-generation families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 134–141.

Braaten, S. (1979). The Madison school program: Programming for secondary severely emotionally disturbed youth. *Behavioral Disorders, 4,* 153–162.

Braaten, S. (1982a). *Behavioral objectives sequence.* Minneapolis, MN: Minneapolis Public Schools, Special Education Programs.

Braaten, S. (1982b). A model for the differential assessment and placement of emotionally disturbed students in special education programs. In M. M. Noel & N. Haring (Eds.), *Progress or change: Issues in educating the emotionally disturbed* (Vol. 1). Seattle, WA: University of Washington, Program Development Assistance System.

Brady, M. P., Conroy, M., & Langford, C. A. (1984). Current issues and practices affecting the development of noncategorical programs for students and teachers. *Teacher Education and Special Education, 7,* 20–26.

Brantner, J. P., & Doherty, M. A. (1983). A review of time-out: A conceptual and methodological analysis. In S. Axelrod & J. Apsche (Eds.), *The effects of punishment on human behavior.* New York: Academic Press.

Brickman, A. S., McManus, M., Grapentine, W. L., & Alessi, N. (1984). Neuropsychological assessment of seriously delinquent adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 4,* 453–457.

Brill, L. (1981). *The clinical treatment of substance abusers.* New York: Free Press.

Broden, M., Hall, R. V., & Mitts, B. (1971). The effect of self-recording on the classroom behavior of two eighth-grade students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 4,* 191–199.

Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Brown, L., & Hammill, D. D. (1978). *Behavior rating profile.* Austin, TX: Pro Ed.

Brown, L., Nietupski, J., & Harme-Nietupski, S. (1986). Criterion of ultimate functioning. In M.A. Thomas (Ed.), *Hey, don't forget about me!* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Bryan, T. H., & Bryan, J. H. (1978). *Understanding learning disabilities* (2nd ed.). Sherman Oaks, CA: Alfred Publishing.

Buckley, N. K., & Walker, H. M. (1971). Free operant teacher attention to deviant child behavior after treatment in a special class. *Psychology in the Schools, 8,* 275–284.

Bullock, L., Donohue, C., Young, J., & Warner, M. (1985). Techniques for the management of physical aggression. *The Pointer, 29,* 38–44.

Bullock, L. M., & Whelan, R. J. (1971). Competencies needed by teachers of the emotionally disturbed and socially maladjusted: A comparison. *Exceptional Children, 37,* 485–489.

Burks, H. F. (1977). Burks' Behavior Rating Scales (BBRS). Los Angeles: Western Psychological Services.

Buros, O. K., (Ed.). (1985). *The ninth mental measurements yearbook.* Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Cameron, J. R. (1978). Parental treatment, children's temperament, and the risk of childhood behavioral problems: 2. Initial temperament, parental attitudes, and the incidence and form of behavioral problems. *American Journal of Orthopsychiatry, 48,* 140–147.

Camp, B. W., & Bash, M. A. (1981). *Think aloud: Increasing social and cognitive skill, a problem-solving program for children.* Champaign, IL: Research Press.

Camp, B. W., Blom, G. E., Hebert, F., & VanDoorninck, W. J. (1977). "Think Aloud": A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 5,* 57–169.

Campbell, M. (1975). Pharmacotherapy in early in-

fantile autism. *Biological Psychiatry, 10,* 399–423.

Campbell, M., Anderson, L. T., Meier, M., Cohen, I., Small A., Samit, C., & Sachar, E. (1978). A comparison of haloperidol and behavior therapy and their interaction in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 17,* 640–655.

Campbell, M., Anderson, L. T., Small, A. M., Perry, R., Green, W. H., & Caplan, R. (1982). The effects of haloperidol on learning and behavior in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 12,* 167–175.

Campbell, M., Cohen, I. L., & Small, A. M. (1982). Drugs in aggressive behavior. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 21,* 107–117.

Campbell, M., Fish, B., Shapiro, T., & Floyd, A. (1972). Acute responses of schizophrenic children to a sedative and a "stimulating" neuroleptic: A pharmacologic yardstick. *Current Therapeutic Research, 14,* 759–766.

Campbell, M., & Green, W. H. (1985). Pervasive developmental disorders of childhood. In H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (pp. 1672–1683). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Cantor, S., Evans, J., Pearce, J., & Pezzot-Pearce, T. (1982). Childhood schizophrenia : Present but not accounted for. *American Journal of Psychiatry, 139,* 758-762.

Cantwell, D. P. (1982). Childhood depression: A review of current research. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 5, pp. 39–93). New York: Plenum Press.

Cantwell, D. P. (1983). Depression in childhood: Clinical picture and diagnostic criteria. In D. P. Cantwell & G. A. Carlson (Eds.), *Affective disorders in childhood and adolescence* (pp. 3–19). New York: Spectrum Medical and Scientific Books.

Capaldi, F. J., & McRae, B. (1979). *Stepfamilies: A cooperative responsibility.* New York: New Viewpoints/Vision Books.

Carey, W. B., McDevitt, S. C., & Baker, D. (1979). Differentiating minimal brain dysfunction and temperament. *Developmental Medicine and Child Neurology, 21,* 765–772.

Carpenter, R. L., & Apter, S. J. (1987). Research integration of cognitive-emotional interventions for behaviorally disordered children and youth. In M. C. Wang, H. J. Walberg, & M. C. Reynolds (Eds.), *The handbook of special education: Research and practice.* Oxford, England: Pergamon Press.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1980). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research, 48,* 133–156.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children.* Elmsford, NY: Pergamon Press.

Cartwright, C. A., & Cartwright, G. P. (1984). *Developing observation skills* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.

Cartwright, G. P., Cartwright, C. A., & Ward, M. E. (1984). *Educating special learners* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Chapman, W. E. (1977). *Roots of character education.* Schenectady, NY: Character Research Press.

Chess, S., Thomas, A., & Birch, H. G. (1967). Behavior problems revisited: An anterospective study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 6,* 321–331.

Claghorn, J. (1972). A double-blind comparison of haloperidol (Haldol) and thioridazine (Mellaril) in outpatient children. *Current Therapeutic Research, 14,* 785–789.

Coates, B. (1972). White adult behavior toward black and white children. *Child Development, 43,* 145–154.

Cobb, D., & Evans, J. (1981). The use of biofeedback techniques with school-aged children exhibiting behavioral and/or learning problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 9,* 251–281.

Coleman, M. C. (1986). *Behavior disorders: Theory and practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Coleman, M. C., & Gilliam, J. E. (1983). Disturbing behaviors in the classroom: A survey of teacher attitudes. *The Journal of Special Education, 17,* 121–129.

Conger, R. D. (1981). The assessment of dysfunctional family systems. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 4, pp. 199–243). New York: Plenum Press.

Cook, J. M. E., & Leffingwell, R. J. (1982). Stressors and remediation techniques for special educators. *Exceptional Children, 49,* 54–59.

Coopersmith, S. A. (1981). *Coopersmith self-esteem inventories.* Monterey, CA: Publishers Test Service.

Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time.* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Costello, C. G. (1981). Childhood depression. In E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), *Behavioral assess-*

ment of childhood disorders (pp. 305–346). New York: Guilford Press.

Cottingham, P. (1975). Black income and metropolitan residential dispersion. *Urban Affairs Quarterly, 10,* 273–296.

Cowen, E., Pederson, A., Barbigian, H., Izzo, L., & Trost, M. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41,* 436–438.

Cox, A., Rutter, M., Newman, S., & Bartak, L. (1975). A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder: II. Parental characteristics. *British Journal of Psychiatry, 126,* 146–159.

Creak, M. (1961). Schizophrenic syndrome in childhood. Progress report of a working party. *Cerebral Palsy Bulletin, 3,* 501-504.

Crohn, H. Sager, C. J., Rodstein, E., Brown, H. S., Walker, L., & Beir, J. (1981). Understanding and treating the child in the remarried family. In I. R. Stewart & L. E. Abt (Eds.), *Children of separation and divorce: Management and treatment* (pp. 293–317). New York: Van Nostrand Reinhold.

Cruickshank, W., Bentzen, F., Ratzeburg, F., & Tannhauser, M. (1961). *A teaching method for brain-injured and hyperactive children.* Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Cullinan, D., Epstein, M. H., & Dembinski, R. J. (1979). Behavior problems of educationally handicapped and normal pupils. *Journal of Abnormal Child Psychology, 7,* 475-502.

Cullinan, D., Epstein, M. H., & Kauffman, J. M. (1982). The behavioral model and children's behavior disorders: Foundation and evaluations. In R. L. McDowell, G. W. Adamson, & F. H. Wood (Eds.), *Teaching emotionally disturbed children.* Boston: Little, Brown and Co.

Cullinan, D., Epstein, M. H., & Schultz, R. M. (1987). Important SED teacher competencies to residential, local, and university authorities. *Teacher Education and Special Education, 9,* 63–70.

Cullinan, D., Epstein, M., & Lloyd, J. (1983). *Behavior disorders of children.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cytryn L., & McKnew, D. H. (1972). Proposed classification of childhood depression. *American Journal of Psychiatry, 129,* 149–155.

Dahl, E. K., Cohen, D. J., & Provence, S. (1986). Clinical and multivariate approaches to the nosology of pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25,* 170–180.

Daniels, W. D. Jr. (1980). Tumbling my way to success. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. J. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The education of emotionally disturbed children* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Darby, J. K. (1976). Neuropathologic aspects of psychosis in children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 6,* 339-352.

David, O. J., Clark, J., & Voeller, K. (1972). Lead and hyperactivity. *The Lancet, 2,* 900–903.

DeMagistris, R. J., & Imber, S. C. (1980). The effects of life space interviewing on academic and social performance of behaviorally disordered children. *Behavioral Disorders, 6,* 12–25.

Dembinski, R. J., Schultz, E. W., & Walton, W. T. (1982). Curriculum intervention with the emotionally disturbed student: A psychoeducational perspective. In R. L. McDowell, G. W. Adamson, & F. H. Wood (Eds.), *Teaching emotionally disturbed children.* Boston: Little, Brown and Co.

DeMyer, M. K., Barton, S., Alpern, G. D., Kimberlin, C., Allen, J., Yang, E., & Steele, R. (1974). The measured intelligence of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 4,* 42–60.

DeMyer, M. K., Barton, S., DeMyer, W. E., Norton, J. A., Allen, J., & Steele, R. (1973). Prognosis in autism: A follow-up study. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 3,* 199–246.

DeMyer, M. K., & Ferster, C. B. (1962). Teaching new social behavior to schizophrenic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 1,* 443–461.

DeMyer, M. K., Hingtgen, J. N., & Jackson, R. K. (1981). Infantile autism reviewed: A decade of research. *Schizophrenia Bulletin, 7,* 388–451.

DeMyer, M. K., Pontius, W., Norton, J. A., Barton, S., Allen, J., & Steele, R. (1972). Parental practices and innate activity in normal, autistic, and brain-damaged infants. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 2,* 49–66.

Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children, 37,* 229–237.

Deno, S., & Mirkin, P. K. (1977). *Data-based program modification.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

De Sanctis, S. (1971). On some varieties of dementia praecox. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in international child psychiatry* (pp. 590–609).

New York: Brunner Mazel. (Reprinted from *Rivista Sperimentale di Freniatria*, 1906, *32*, 141-165.)

Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1986). Learning strategies: An instructional alternative for low-achieving adolescents. *Exceptional Children, 52*, 583-590.

Deshler, D. D., Schumaker, J. B., & Lenz, B. K. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescents: Part 1. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 108-117.

DesLauriers, A. M. (1978). Play, symbols, and the development of language. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.

DesLauriers, A. M., & Carlson, C. (1969). *Your child is asleep*. Homewood, IL: Dorsey Press.

Despert, J. L. (1938). Schizophrenia in children. *Psychiatric Quarterly, 12*, 366.

Despert, J. L. (1965). *The emotionally disturbed child—then and now*. New York: Robert Brunner.

Despert, J. L. (1968). *Schizophrenia in children*. New York: Robert Brunner.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.

Deykin, E. Y., & McMahon, B. (1979). The incidence of seizures among children with autistic symptoms. *American Journal of Psychiatry, 136*, 1310-1312.

Dietz, D. E., & Repp, A. C. (1983). Reducing behavior through reinforcement. *Exceptional Education Quarterly, 3*, 34-36.

Dinkmeyer, D. (1982). *Developing understanding of self and others—revised* (DUSO-R). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy*. New York: McGraw-Hill.

Donnellan, A. M. (1984). The criterion of the least dangerous assumption. *Behavioral Disorders, 9*, 141-150.

Dorval, B., McKinney, J. D., & Feagans, L. (1982). Teacher interaction with learning disabled children and average achievers. *Journal of Pediatric Psychology, 17*, 317-330.

Drake, H. (1981). Helping children cope with divorce: The role of the school. In I. R. Stewart & L. E. Abt (Eds.), *Children of separation and divorce: Management and treatment* (pp. 147-172). New York: Van Nostrand Reinhold.

Dreger, R. M., & Miller, K. S. (1968). Comparative psychological studies of Negroes and whites in the United States: 1959-1965. *Psychological Bulletin, 70* (Supplement), 1-58.

Dreyer, S. S. (1985). *The bookfinder* (Vol. 3). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dupont, H. (1977). Toward affective development: Teaching for personal development. In *Proceedings of a Conference on Preparing Teachers to Foster Personal Growth in Emotionally Disturbed Students*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Dupont, H., & Dupont, C. (1979). *Transition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dupont, H., Gardner, O. W., & Brody, D. S. (1974). *Toward affective development* (TAD). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

DuPont, R. L. (1984). *Getting tough on gateway drugs: A guide for the family*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Edelbrock, C., Costello, A. J., & Kessler, M. D. (1984). Empirical corroboration of the attention deficit disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23*, 285-290.

Edelbrock, C. S., & Achenbach, T. M. (1980). A typology of child behavior profile patterns: Distribution and correlates for disturbed children aged 6-16. *Journal of Abnormal Child Psychology, 8*, 441-470.

Edelman, M. W. (1987). *Families in peril: An agenda for social change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Edgar, E. (1987). Secondary programs in special education: Are many of them justifiable? *Exceptional Children, 53*, 555-561.

Eggers, C. (1978). Course and prognosis of childhood schizophrenia, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8*, 21-36.

Einstein, E. (1982). *The stepfamily: Living, loving, and learning*. New York: Macmillan.

Eisenberg, L. (1957). The fathers of autistic children. *American Journal of Orthopsychiatry, 27*, 715-724.

Eisenberg, L., & Kanner, L. (1956). Early infantile autism: 1943-1955. *American Journal of Orthopsychiatry, 36*, 556-566.

Elias, M. J. (1983). Improving coping skills of emotionally disturbed boys through television-based social problem solving. *American Journal of Orthopsychiatry, 53*, 61-72.

Elliott, S. N., Witt, J. C., Galvin, G. A., & Peterson, R. L. (1984). Acceptability of positive and reductive behavioral interventions: Factors that in-

fluence teachers' decisions. *The Journal of School Psychology, 22*, 353–360.

Emery, R. E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin, 92*, 310–330.

Empey, L. T. (1967). Delinquent subcultures: Theory and recent research. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 4*, 32–42.

Engelhardt, D., Polizos, P., & Waizer, J. (1975). CNS consequences of psychotropic drug withdrawal in children: A follow-up report. *Psychopharmacology Bulletin, 11*, 6–7.

Epstein, M. H., & Cullinan, D. (1983). Academic performance of behaviorally disordered and learning disabled pupils. *The Journal of Special Education, 17*, 303–307.

Epstein, M. H., & Olinger, E. (1987). Use of medication in school programs for behaviorally disordered pupils. *Behavioral Disorders, 13*, 138–145.

Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers by Erik H. Erikson*. New York: International Universities Press.

Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: W. W. Norton.

Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York. W. W. Norton.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.

Etaugh, C. (1980). Effects of nonmaternal care on children: Research evidence and popular views. *American Psychologist, 35*, 309–319.

Etscheidt, S., Stainback, S., & Stainback, W. (1984). The effectiveness of teacher proximity as an initial technique of helping pupils control their behavior. *The Pointer, 28*, 33–35.

Evans, S. S., Evans, W. H., & Mercer, C. D. (1986). *Assessment for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Evans, W. H., Evans, S. S., Schmid, R. E., & Pennypacker, H. S. (1985). The effects of exercise on selected classroom behaviors of behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders, 11*, 42–51.

Evertson, C., Hawley, W., & Zlotnick, M. (1984). *The characteristics of effective teacher preparation programs: A review of research*. Nashville, TN: Vanderbilt University, Peabody Center for Effective Teaching.

Eysenck, H. J. (1976). The learning theory model of neurosis—a new approach. *Behavior Research and Therapy, 14*, 251–268.

Eysenck, H. J. (1977). *Crime and personality*. London: Routledge and Kegan Paul.

Eysenck, H. J., & Prell, D. B. (1951). The inheritance of neuroticism: An experimental study. *Journal of Mental Science, 97*, 441–467.

Fagen, S. A. (1978). Sustaining our teaching resources: A public school-based internship in special education. In C. M. Nelson (Ed.), *Field-based teacher training: Applications in special education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Fagen, S. A., Long, N., & Stevens, D. (1975). *Teaching children self-control: Preventing emotional and learning problems in the elementary school*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Faretra, G., Dooher, L., & Dowling, J. (1970). Comparison of haloperidol and fluphenazine in disturbed children. *American Journal of Psychiatry, 126*, 1670–1673.

Farley, R. (1977). Trends in racial inequalities: Have the gains of the 1960's disappeared in the 1970's? *American Sociological Review, 42*, 189–208.

Feagans, L. (1974). Ecological theory as a model for constructing a theory of emotional disturbance. In W. C. Rhodes & M. L. Tracy (Eds.), *A study of child variance (Vol. 1): Conceptual models* (pp. 323–389). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Feagans, L., & McKinney, J. D. (1981). The pattern of exceptionality across domains in learning disabled children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, 313–328.

Federal Register. (1977). *Regulations implementing Education for All Handicapped Children Act of 1975* (Public Law 94-142), (August 23), 42474–42518. Author.

Fein, D., Pennington, B., Markowitz, P., Braverman, M., & Waterhouse, L. (1986). Toward a neuropsychological model of infantile autism: Are the social deficits primary? *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25*, 198–212.

Fein, D., Skoff, B., & Mirsky, A. F. (1981). Clinical correlates of brainstem dysfunction in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 3*, 303–314.

Feinberg, F. C., & Wood, F. H. (1978). Goals for teachers of seriously emotionally disturbed children. In F. H. Wood (Ed.), *Preparing teachers to develop and maintain therapeutic educational environments*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Feingold, B. F. (1975). *Why your child is hyperactive.* New York: Random House.

Feingold, B. F. (1976). Hyperkinesis and learning disabilities linked to the ingestion of artificial food colors and flavors. *Journal of Learning Disabilities, 9,* 551-559.

Feldman, D. (1964). Psychoanalysis and crime. In B. Rosenberg, I. Gerver, & F. W. Howton (Eds.), *Mass society in crisis* (pp. 50–58). New York: Macmillan.

Fenichel, C. (1971). Psychoeducational approaches for seriously disturbed children in the classroom. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Fenichel, C. (1974a). Carl Fenichel. In J. M. Kauffman & C. D. Lewis (Eds.), *Teaching children with behavior disorders: Personal perspectives.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Fenichel, C. (1974b). Special education as the basic therapeutic tool in treatment of severely disturbed children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 4,* 177–186.

Fenichel, O. (1945). *The psychoanalytic theory of neurosis.* New York: W. W. Norton.

Ferster, C. B. (1961). Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children. *Child Development, 32,* 437–456.

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1961). The development of performances in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Disease, 13,* 312–345.

Fiedler, N. L., & Ullman, D. G. (1983). The effects of stimulant drugs on curiosity behaviors of hyperactive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11,* 193–206.

Fimian, M. J. (1986). Social support, stress, and special education teachers: Improving the work situation. *The Pointer, 31,* 49–53.

Firestone, P., Crowe, D., Goodman, J. T., & McGrath, R. (1986). Vicissitudes of follow-up studies: Differential effects of parent training and stimulant medication with hyperactives. *American Journal of Orthopsychiatry, 56,* 184–194.

Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (1983). *Developing individualized education programs.* St. Paul, MN: West.

Fishburne, P. M., & Cisin, I. (1980). *National survey on drug abuse: Main findings: 1979.* Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse (NIDA).

Fitts, W. (1965). *Tennessee self-concept inventory.* Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.

Fitzgerald, G. E. (1982). *Practical approaches for documenting behavioral progress of behaviorally disordered students.* Des Moines, IA: Drake University, Midwest Regional Resource Center.

Fleck, S. (1985). The family and psychiatry, In H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (4th ed., pp. 273–294). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Folstein, S., & Rutter, M. (1977). Genetic influences and infantile autism. *Nature, 265,* 726–728.

Forness, S. R. (1979). Normative behavioral data as a standard in classroom treatment of educationally handicapped children. In R. B. Rutherford, Jr. & A. G. Prieto (Eds.), *Monograph in behavioral disorders.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Forness, S. R., Sinclair, E., & Russell, A. T. (1984). Serving children with emotional or behavior disorders: Implications for educational policy. *American Journal of Orthopsychiatry, 54,* 22-32.

Frances, A., & Schiff, M. (1976). Popular music as a catalyst in the induction of therapy groups for teenagers. *International Journal of Group Psychotherapy, 26,* 393–398.

Francescani, C. (1982). MARC: An affective curriculum for emotionally disturbed adolescents. *Teaching Exceptional Children, 14,* 217–222.

Frank, G. H. (1965). The role of the family in the development of psychopathology. *Psychological Bulletin, 64,* 191–205.

Frank, S. M., Allen, D. A., Stein, L., & Myers, B. (1976). Linguistic performance in vulnerable and autistic children and their mothers. *American Journal of Psychiatry, 133,* 909–915.

Frankel, F. (1976). Experimental studies of autistic children in the classroom. In E. Ritvo, B. J. Freeman, E. Ornitz, & P. Tanguay (Eds.), *Autism: Diagnosis, current research, and management* (pp. 185–194). New York: Spectrum Publications.

Franks, C. M., Wilson, G. T., Kendall, P. C., & Brownell, K. D. (1984). *Annual review of behavior therapy* (Vol. 10). New York: Guilford Press.

French, A. P. (1979). "Depression in children"–the development of an idea. In A. French & I. Berlin (Eds.), *Depression in children and adolescents* (pp. 17–28). New York: Human Sciences Press.

Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents.* London: Hogarth Press.

Freud, S. (1936). *The problem of anxiety.* New York: Psychoanalytic Quarterly Press.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 1959-1965.

Friedlander, S., Pothier, P., Morrison, D., & Herman, L. (1982). The role of neurological-developmental delay in childhood psychopathology. *American Journal of Orthopsychiatry, 51*, 102-107.

Frommer, E. A. (1967). Treatment of childhood depression with antidepressant drugs. *British Medical Journal, 1*, 729-32.

Gadow, K. D. (1979). *Children on medication: A primer for school personnel*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Gadpaille, W. J. (1980). Psychiatric treatment of the adolescent. In H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (4th ed., pp. 1805-1812). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Gajar, A. (1979). Educable mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed: Similarities and differences. *Exceptional Children, 45*, 470-472.

Gallagher, J. J. (1976). James J. Gallagher. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Teaching children with learning disabilities: Personal perspectives*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Gast, D. L., & Nelson, C. M. (1977a). Legal and ethical considerations for the use of time-out in special education settings. *Journal of Special Education, 11*, 457-467.

Gast, D. L., & Nelson, C. M. (1977b). Time-out in the classroom: Implications for special education. *Exceptional Children, 43*, 461-464.

Gaylord-Ross, R. J., Haring, T. G., Breen, C., & Pitts-Conway, V. (1984). The training and generalization of social interaction skill with autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 229-247.

Gaylord-Ross, R. J., & Pitts-Conway, V. (1983). Social behavior development in integrated secondary autistic programs. In N. Certo, T. G. Haring, & R. York (Eds.), *Public school integration of the severely handicapped: Rational issues and progressive alternatives* (pp. 197-219). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Georgotas, A. (1980). Affective disorders: Pharmacotherapy. In H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (4th ed., pp. 822-833). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Gersten, R., Woodward, J., & Darch, C. (1986). Direct instruction: A research-based approach to curriculum design and teaching. *Exceptional Children, 53*, 17-31.

Gillberg, G., & Schaumann, H. (1982). Social class and infantile autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 12*, 223-228.

Gillberg, G., Terenius, L., & Lonnerholm, G. (1985). Endorphin activity in childhood psychosis. *Archives of General Psychiatry, 42*, 780-783.

Gittelman, M., & Birch, H. G. (1967). Childhood schizophrenia: Intellect, neurological status, perinatal risk and family pathology. *Archives of General Psychiatry, 17*, 271-278.

Gittelman, R., Mannuzza, S., Shenker, R., & Bonagura, N. (1985). Hyperactive boys almost grown up: I. Psychiatric status. *Archives of General Psychiatry, 42*, 937-947.

Glasser, W. (1965). *Reality therapy*. New York: Harper & Row.

Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.

Glen, D., Rueda, R., & Rutherford, R. (1984). Cognitive approaches to social competence with behaviorally disordered youth. In J. K. Grosenick, S. L. Huntze, E. McGinnis, & C. R. Smith (Eds.), *Social/affective interventions in behavioral disorders*. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Department of Special Education, National Needs Analysis in Behavior Disorders Project.

Glidewell, J. C., & Swallow, C. S. (1969). *The prevalence of maladjustment in elementary schools*. Chicago: University of Chicago Press.

Glueck, S., & Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. New York: Commonwealth Fund.

Glueck, S., & Glueck, E. (1962). *Family environment and delinquency*. Boston: Houghton Mifflin.

Glueck, S., & Glueck, E. (1968). *Delinquents and non-delinquents in perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goddard, H. H. (1912). *The Kallikak family: A study in the heredity of feeble-mindedness*. New York: Macmillan.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill-streaming the adolescent: A structured approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1983). Structured learning: A psychoeducational approach for teaching social competencies. *Behavioral Disorders, 8*, 161-170.

Goldstein, H. S. (1984). Parental composition, supervision, and conduct problems in youths 12 to 17 years old. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23*, 679-684.

Good, T. L. (1981). Teacher expectations and student

perceptions: A decade of research. *Educational Leadership, 38*, 415–421.

Gottman, J., & McFall, R. (1972). Self-monitoring effects in a program for potential high school dropouts. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*, 273–281.

Gould, M. S., & Shaffer, D. (1986). The impact of suicide in television movies: Evidence of imitation. *New England Journal of Medicine, 315*, 690–694.

Graham, P., Rutter, M., & George, S. (1973). Temperamental characteristics as predictors of behavior disorders in children. *American Journal of Orthopsychiatry, 43*, 328–339.

Graubard, P. S. (1969). Utilizing the group in teaching disturbed delinquents to learn. *Exceptional Children, 35*, 267–272.

Graubard, P. S. (1973). Children with behavioral disabilities. In L. Dunn (Ed.), *Exceptional children in the schools*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Graziano, A., & De Giovanni, I. S. (1979). The clinical significance of childhood phobias: A note on the proportion of child-clinical referrals for the treatment of children's fears. *Behavior Research and Therapy, 17*, 161.

Graziano, A. M. (1978). Parents as behavior therapists. In M. Hersen, R. Eisler, & P. M. Miller (Eds.), *Progress in behavior modification*. New York: Academic Press.

Greenough, K. N., Huntze, S. L., Nelson, C. M., & Simpson, R. L. (1983). *Noncategorical versus categorical issues in programming for behaviorally disordered children and youth*. Columbia, MO: University of Missouri–Columbia, Department of Special Education, National Needs Analysis/Leadership Training Project.

Greer, J. G., & Wethered, C. E. (1984). Learned helplessness: A piece of the burnout puzzle. *Exceptional Children, 50*, 526–530.

Gresham, F. M. (1979). Comparison of response cost and time-out in a special education setting. *Journal of Special Education, 13*, 199–208.

Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research, 51*, 139-176.

Gresham, F. M. (1984). Social skills and self-efficacy for exceptional children. *Exceptional Children, 51*, 253–261.

Grief, J. (1979). Fathers, children and joint custody. *American Journal of Orthopsychiatry, 49*, 311–319.

Grosenick, J. K. (1971). Integration of exceptional children into regular classes: Research and procedures. *Focus on Exceptional Children, 3*, 1–8.

Grosenick, J. K. (1986). *Program effectiveness: Current practices and future prospects*. Paper presented at Midwest Symposium for Leadership in Behavioral Disorders, 28 February, at Kansas City, MO.

Grosenick, J. K., & Huntze, S. L. (1980). *National needs analysis in behavior disorders: Severe behavior disorders*. Columbia, MO: University of Missouri, Department of Special Education.

Grosenick, J. K., & Huntze, S. L. (1983). *More questions than answers: Review and analysis of programs for behaviorally disordered children and youth*. Columbia, MO: University of Missouri–Columbia, Department of Special Education, National Needs Analysis/Leadership Training Institute.

Grosenick, J. K., Huntze, S. L., Kochan, B., Peterson, R. L., Robertshaw, C. S., & Wood, F. H. (1982a). *Disciplinary exclusion of seriously emotionally disturbed children from public schools*. Des Moines, IA: Drake University, Midwest Regional Resource Center.

Grosenick, J. K., Huntze, S. L., Kochan, B., Peterson, R. L., Robertshaw, C. S., & Wood, F. H. (1982b). *National needs analysis in behavior disorders: Psychotherapy as a related service*. Columbia, MO: University of Missouri, Department of Special Education.

Gross, M. D., Tofanelli, R. A., Butziris, S. M., & Snodgrass, E. A. (1987). The effect of diets rich in and free from additives on the behavior of children with hyperkinetic and learning disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 53–55.

Grossman, H. (Ed.) (1973). *Manual on terminology and classification in mental retardation* (rev. ed.). Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Group for the Advancement of Psychiatry (1966). *Psychopathological disorders in childhood: Theoretical considerations and a proposed classification* (GAP Report No. 62).

Group for the Advancement of Psychiatry (1973). *The joys and sorrows of parenthood*. New York: Charles Scribner's Sons.

Guetzloe, E. (1984). CCBD newsletter. *Behavioral Disorders, 10*, 75–78.

Guidubaldi, J., & Perry, J. D. (1985). Divorce, socioeconomic status, and children's cognitive-social competence at school entry. *American Journal of Orthopsychiatry, 54*, 459–468.

Hacker, A. (1983). *U/S: A statistical portrait of the American people.* New York: Viking Press.
Hall, R. V., Hawkins, R. P., & Axelrod, S. (1975). Measuring and recording student behavior: A behavior analysis approach. In R. A. Weinberg & F. H. Wood (Eds.), *Observation of pupils and teachers in mainstream and special education: Alternative strategies.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Leadership Training Institute/Special Education.
Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1977). Labels, categories, behaviors: ED, LD, and EMR reconsidered. *Journal of Special Education, 11,* 139-149.
Halperin, J. M., Gittelman, R., Katz, S., & Struve, F. A. (1986). Relationship between stimulant effect, electroencephalogram, and clinical neurological findings in hyperactive children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25,* 820-825.
Hammill, D., & Larsen, S. (1978). The effectiveness of psycholinguistic training. *Exceptional Children, 41,* 5-14.
Hammill, D., Leigh, L. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 4,* 336-342.
Hanna, G., Dyck, N., & Holen, M. (1979). Objective analysis of achievement-aptitude discrepancies in LD classification. *Learning Disabilities Quarterly, 2,* 32-38.
Hanson, D. R., & Gottesman, I. I. (1976). The genetics, if any, of infantile autism and childhood schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin, 6,* 209-234.
Haring, N. G., & Fargo, G. A. (1969). Evaluating programs for preparing teachers of emotionally disturbed children. *Exceptional Children, 36,* 157-162.
Harms, J. M., Etscheidt, S. L., & Lettow, L. J. (1986). Extending emotional responses through poetry experiences. In M. K. Zabel (Ed.), *TEACHING: Behaviorally disordered youth* (Vol. 2), Reston, VA: Council for Exceptional Children.
Harper, L. V. (1975). The scope of offspring effects: From caregiver to culture. *Psychological Bulletin, 82,* 784-801.
Harrington, R. G. (1984). Assessment of learning disabled children. In J. Weaver (Ed.), *Testing children.* Kansas City, MO: Test Corporation of America.
Harris, K. R. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on Exceptional Children, 15,* 1-16.
Harris, K. R. (1985). Definitional, parametric, and procedural considerations in time-out interventions and research. *Exceptional Children, 51,* 279-288.
Harris, S. L. (1982). A family systems approach to behavioral training with parents of autistic children. *Child and Family Behavior Therapy, 4,* 21-35.
Harris, W. J. (1984). The Making Better Choices program. *The Pointer, 29,* 16-19.
Healy, W., & Alper, B. (1941). *Criminal youth and the Borstal System.* New York: The Commonwealth Fund.
Hechtman, L., & Weiss, G. (1983). Long-term outcome of hyperactive children. *American Journal of Orthopsychiatry, 53,* 532-541.
Hechtman, L., Weiss, G., & Perlman, T. (1984a). Hyperactives as young adults: Past and current substance abuse and antisocial behavior. *American Journal of Orthopsychiatry, 54,* 415-425.
Hechtman, L., Weiss, G., & Perlman, T. (1984b) Young adult outcome of hyperactive children who received long-term stimulant treatment. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23,* 261-269
Heller, T. (1930). About dementia infantilis. Reprinted in J. G. Howells (Ed.). (1969). Modern perspectives in international child psychiatry. New York: Brunner/Mazel.
Heron, T. E. (1978). Punishment: A review of the literature with implications for the teacher of mainstreamed children. *Journal of Special Education, 12,* 243-252.
Heron, T. E., & Harris, K. C. (1982). *The educational consultant: Helping professionals, parents, and mainstreamed students.* Boston: Allyn and Bacon.
Hersh, R. H., & Walker, H. (1982). *Great expectations: Making schools effective for all students.* Eugene, OR: Department of Special Education.
Hetherington, E. M. (1979). Divorce: A child's perspective. *American Psychologist, 34,* 851-858.
Hetherington, E. M. (1984). Stress and coping in children and families. In A. B. Doyle, D. Gold, & D. S. Moskowitz (Eds.), *Children in families under stress: New directions for child development* (pp. 7-34). San Francisco: Jossey Bass.
Hetherington, E. M., Arnett, J., & Hollier, A. (1985). The effects of remarriage on children and families. In P. Karoly & S. Wolchik (Eds.), *Family transition.* New York: Garland Press.
Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 518-530.
Hetherington, E. M., & Martin, B. (1972). Family interaction and psychopathology in children. In

H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood* (pp. 30–82). New York: John Wiley & Sons.

Heuchert, C. M., Morrisey, D., & Jackson, S. R. (1980). TREES: A five-day residential alternative school for emotionally disturbed adolescents. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The education of emotionally disturbed children*. Belmont, CA: Wadsworth.

Heward, W. L., Cooper, J. O., Heron, T. E., Hill, D. S., McCormick, S., Porter, J. T., Stephens, T. M., & Sutherland, H. A. (1981). Noncategorical teacher training in a state with categorical certification requirements. *Exceptional Children, 48*, 206–212.

Hewett, F. M. (1967). A hierarchy of competencies for teachers of emotionally handicapped children. *Exceptional Children, 33*, 459–467.

Hewett, F. M. (1968). *The emotionally disturbed child in the classroom: A developmental strategy for educating children with maladaptive behavior*. Boston: Allyn and Bacon.

Hewett, F. M. (1981). Behavioral ecology: A unifying strategy for the '80's. In R. Rutherford, A. Prieto, & J. McGlothlin (Eds.), *Severe behavior disorders of children and youth*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Hewett, F. M., & Forness, S. R. (1977). *Education of exceptional learners*. Boston, Allyn and Bacon.

Hewett, F. M., & Taylor, F. D. (1980). *The emotionally disturbed child in the classroom: The orchestration of success* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hewett, F. M., Taylor, F. D., & Artuso, A. A. (1969). The Santa Monica Project: Evaluation of an engineered classroom design with emotionally disturbed children. *Exceptional Children, 46*, 523–529.

Hewitt, L. E., & Jenkins, R. L. (1946). *Fundamental patterns of maladjustment: The dynamics of their origin*. Springfield, IL: State of Illinois.

Himmelweit, H. T. (1953). A factorial study of "children's behavior problems." In H. J. Eysenck (Ed.), *The structure of human personality*. London: Methuen.

Hingtgen, J. N., & Bryson, C. Q. (1972). Recent developments in the study of early childhood psychoses: Infantile autism, childhood schizophrenia, and related disorders. *Schizophrenia Bulletin, 5*, 8–54.

Hirschi, T., & Hindenlang, M. J. (1977). Intelligence and delinquency: A revisionist review. *American Sociological Review, 42*, 571–587.

Hlidek, R. (1979). Creating positive classroom environments. In M. C. Reynolds (Ed.), *What research and experience say to the teacher of exceptional children: Classroom social environments*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Hobbs, N. (1966). Helping disturbed children: Ecological and psychological strategies. *American Psychologist, 21*, 1105–1115.

Hobbs, N. (1974). Nicholas Hobbs. In J. M. Kauffman & C. D. Lewis (Eds.), *Teaching children with behavior disorders: Personal perspectives*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Hobbs, N. (1978). Perspectives on re-education. *Behavioral Disorders, 3*, 65–66.

Hobbs, S. A., & Forehand, R. (1977). Important parameters in the use of time-out with children. A reexamination. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychology, 9*, 365–370.

Hodgman, C. H. (1985). Recent findings in adolescent depression and suicide. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 6*, 162–170.

Hoffman, L. W. (1979). Maternal employment: 1979. *American Psychologist, 34*, 859–865.

Hoffman, L. W. (1984). Effects of maternal employment on the child—a review of the research. *Developmental Psychology, 10*, 204–228.

Holinger, P. C., & Offer, D. (1982). Prediction of adolescent suicide: A population model. *American Journal of Psychiatry, 139*, 302–307.

Homme, L., Csanyi, A. P., Gonzales, M. A., & Rechs, J. R. (1969). *How to use contingency management in the classroom*. Champaign, IL: Research Press.

Hood-Smith, N. E., & Leffingwell, R. J. (1984). The impact of physical space alteration on disruptive classroom behavior: A case study. *Education, 104*, 224–230.

Hsu, L. K. G., Wisner, K., Richey, E. T., & Goldstein, C. (1985). Is juvenile delinquency related to an abnormal EEG? A study of EEG abnormalities in juvenile delinquents and adolescent psychiatric inpatients. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24*, 310–315.

Huber, F. (1976). A strategy for teaching cooperative games: Let's put back the fun in games for disturbed children. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom* (3rd. ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Huntze, S. L. (1985). A position paper of The Council for Children with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 10*, 167–174.

Huntze, S. L. (1987). Cooperative interface of schools

and other child care systems for the behaviorally disordered. In M. C. Wang, H. J. Walberg, & M. C. Reynolds (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*. Oxford, England: Pergamon Press.

Huntze, S. L., & Grosenick, J. K. (1980). *National needs analysis in behavior disorders: Human resource issues in behavior disorders*. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Department of Special Education.

Hutt, S., & Hutt, C. (1970). *Behavior studies in psychiatry*. Oxford, England: Pergamon Press.

Hutton, J. B. (1983). How to decrease problem behavior at school by recording desirable behavior at home. *The Pointer, 28*, 25–28.

Imber, S. C., Imber, R. B., & Rothstein, C. (1979). Modifying independent work habits: An effective teacher-parent communication program. *Exceptional Children, 46*, 218–229.

Imig, D. G. (1982). *An examination of the teacher education scope: An overview of the structure and form of teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education.

Ingraham v. *Wright*, 430 U.S. 651 (1977).

Jackson, P., & Lahaderne, H. (1967). Inequalities of teacher-pupil contacts. *Psychology in the Schools, 4*, 204–211.

Jacob, T. (1975). Family interaction in disturbed and normal families: A methodological and substantive review. *Psychological Bulletin, 82*, 33–65.

Jacobson, D. S. (1978). The impact of marital separation/divorce on children: II. Interparental hostility and child adjustment. *Journal of Divorce, 2*, 3–20.

James, A. L., & Barry, R. J. (1980). A review of psychophysiology in early onset psychosis. *Schizophrenia Bulletin, 6*, 506–525.

Johnson, D. R., Bruininks, R. H., & Thurlow, M. L. (1987). Meeting the challenge of transition service planning through improved interagency cooperation. *Exceptional Children, 53*, 522–530.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, J. E. (1981). The etiology of hyperactivity. *Exceptional Children, 47*, 348–354.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1983). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children, 49*, 323–329.

Johnston, J., Campbell, L. E. G., & Mayes, S. S. (1985). Latency children in post-separation and divorce disputes. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24*, 563–574.

Johnston, L. D., Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1977). *Drug use among American high school students 1975–1977*. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse (NIDA).

Joint Commission on the Mental Health of Children. (1970). *Crisis in child mental health: Challenge for the 1970's*. New York: Harper & Row.

Jurkovic, G. J. (1980). The juvenile delinquent as a moral philosopher: A structural developmental perspective. *Psychological Bulletin, 88*, 709–727.

Kalter, N., Riemer, B., Brickman, A., & Chen, J. W. (1985). Implications of parental divorce for female development. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 5*, 538–544.

Kandel, D. B. (1973). Adolescent marihuana use: Role of parents and peers. *Science, 181*, 1067–1070.

Kandel, D. B. (1974). Inter- and intra-generational influences on adolescent marihuana use. *Journal of Social Issues, 30*, 107–135.

Kandel, D. B., Kessler, R. C., & Margulies, R. Z. (1978). Antecedents of adolescent initiation into stages of drug use: A developmental analysis. In D. B. Kandel (Ed.), *Longitudinal research on drug use: Empirical findings and methodological issues* (pp. 73–79). Washington, DC: Hemisphere.

Kanfer, F. H., & Karoly, D. (1972). Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den. *Behavior Therapy, 3*, 398–416.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 250–271.

Kanner, L. (1949). Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. *American Journal of Orthopsychiatry, 19*, 416–426.

Kanner, L. J. (1969). The children haven't read those books. *Acta Paedopsychiatrica, 36*, 2–11.

Kardiner, A., & Ovesey, L. (1968). *The mark of oppression: Explorations in the personality of the American Negro*. Cleveland, OH: Meridian Books.

Kaufman, A. S., Swan, W. W., & Wood, M. M. (1980). Do parents, teachers, and psychoeducational evaluators agree in their perceptions of the problems of black and white emotionally disturbed children? *Psychology in the Schools, 17*, 185–191.

Kaufman, K. F., & O'Leary, K. D. (1972). Reward, cost, and self-evaluation procedures for disruptive adolescents in a psychiatric hospital. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 293–309.

Kauffman, J. M. (1979) An historical perspective on disordered behavior and an alternative conceptualization of exceptionality. In F. H. Wood & K. C. Lakin (Eds.), *Disturbing, disordered or disturbed: Perspectives on the definition of problem behavior in educational settings* (pp. 49-70). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Kauffman, J. M. (1984). Saving children in the age of Big Brother: Moral and ethical issues in the identification of deviance. *Behavioral Disorders, 10,* 60–70.

Kauffman, J. M. (1986). *Characteristics of children's behavior disorders* (3rd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1979). Learning disability and hyperactivity (with comments on minimal brain dysfunction). In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical psychology* (Vol. 2, pp. 71-105). New York: Plenum Press.

Kauffman, J. M., McCullougn, L. L., & Sabornie, E. J. (1984). Integrating exceptional students: Special problems involving the emotionally disturbed/behaviorally disordered. *B. C. Journal of Special Education, 8,* 201-210.

Kavale, K. (1981). Functions of the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA): Are they trainable? *Exceptional Children, 47,* 496–510.

Kavale, K. (1982). The efficacy of stimulant drug treatment for hyperactivity: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 15,* 280–289.

Kavale, K., & Forness, S. R. (1983). Hyperactivity and diet treatment: A meta-analysis of the Feingold hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 16,* 324–330.

Kavale, K., & Forness, S. R. (1984). A meta-analysis of the validity of Wechsler Scale profiles and recategorization: Patterns or parodies? *Learning Disabilities Quarterly, 7,* 136–156.

Kavale, K., & Mattson, P. D. (1983). "One jumped off the balance beam": Meta-analysis of perceptual motor training. *Journal of Learning Disabilities, 16,* 165–173.

Kavale, K. A., & Nye, C. (1984). The effectiveness of drug treatment for severe behavior disorders: A meta-analysis. *Behavior Disorders, 9,* 117-130.

Kazdin, A. E. (1982). The token economy: A decade later. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15,* 431-445.

Kazdin, A. E., & Bootzin, R. R. (1972). The token economy: An evaluative review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5,* 343-372.

Kelly, T. J., Bullock, L. M., & Dykes, M. K. (1977). Behavioral disorders: Teachers' perceptions. *Exceptional Children, 43,* 316–318.

Kendler, D. S., Heath, A., Martin, N. G., & Eaves, L. J. (1986). Symptoms of anxiety and depression in a volunteer twin population. *Archives of General Psychiatry, 43,* 213–221.

Kendler, K. S., & Eaves, L. J. (1986). Models for the joint effect of genotype and environment on liability to psychiatric illness. *American Journal of Psychiatry, 143,* 279–289.

Keogh, B. K. (1971). Hyperactivity and learning disorders: Review and speculation. *Exceptional Children, 38,* 101–109.

Keogh, B. K. (1986, July). Research issues in the study of learning disabilities. *Counterpoint,* 6–7.

Kerr, D. H. (1983). Teaching competence and teacher education in the United States. In L. S. Sykes & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy.* New York: Longman.

Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1983). *Strategies for managing behavior problems in the classroom.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Kerr, M. M., Shores, R. E., & Stowitschek, J. J. (1978). Peabody's field-based special teacher education program: A model for evaluating competency-based training. In C. M. Nelson (Ed.), *Field-based teacher training: Applications in special education.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Kessler, S. (1980). The genetics of schizophrenia: A review. *Schizophrenia Bulletin, 6,* 404–416.

King, C., & Young, R. D. (1982). Attentional deficits with and without hyperactivity: Teacher and peer perceptions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10,* 483–495.

Kirk, S. (1963). *Proceedings of the Annual Meeting of the Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child* (Vol. 1). Chicago.

Kirk, S. A., & Chalfant, J. C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities.* Denver: Love Publishing.

Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (1968). *The Illinois test of psycholinguistic abilities* (rev. ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press.

Kitson, G. C., & Langlie, J. D. (1984). Couples who file for divorce but change their minds. *American Journal of Orthopsychiatry, 54,* 469–489.

Klein, M. (1932). *The psychoanalysis of children.* London: Hogarth Press.

Knight, C. J., Peterson, R. L., & McGuire, B. (1982). Cooperative learning: A new approach to an old idea. *Teaching Exceptional Children, 14,* 233–238.
Knoblock, P. (1983). *Teaching emotionally disturbed children*. Boston: Houghton Mifflin.
Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. In R. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Korn, S. J., & Gannon, S. (1983). Temperament, cultural variation, and behavior disorder in preschool children. *Child Psychiatry and Human Development, 13,* 203–212.
Kotulak, R. (1986). Youngsters lose way in maze of family instability. *Chicago Tribune*, September 1, Section 6, p. 1.
Kounin, J. S. (1967). An analysis of teachers' managerial techniques. *Psychology in the Schools, 4,* 221–227.
Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Kounin, J. S., Friesen, W. V., & Norton, A. E. (1966). Managing emotionally disturbed children in regular classrooms. *Journal of Educational Psychology, 57,* 1–13.
Kounin, J. S., & Gump, P. V. (1974). Signal systems of lesson settings and the task-related behavior of preschool children. *Journal of Educational Psychology, 66,* 554–562.
Kovacs, M. (1986). A developmental perspective on methods and measures in the assessment of depressive disorders: The clinical interview. In M. Rutter, C. E. Izard, & P. B. Read (Eds.), *Depression in young people* (pp. 435–465). New York: Guilford Press.
Kozloff, M. A. (1973). *Reaching the autistic child*. Champaign, IL: Research Press.
Kroth, R. L. (1975). *Communicating with parents of exceptional children: Improving parent-teacher relationships*. Denver: Love Publishing.
Kroth, R. L. (1980). Mirror model of parental involvement. *The Pointer, 25,* 18–22.
Kroth, R. L., & Simpson, R. L. (1977). *Parent conferences as a teaching strategy*. Denver: Love Publishing.
Kurita, H. (1985). Infantile autism with speech loss before the age of thirty months. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 191–196.
Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research, 21,* 89–96.
Lahey, B. B., Schaughency, E. A., Strauss, C. C., & Frame, C. L. (1984). Are attention deficit disorders with and without hyperactivity similar or dissimilar disorders? *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23,* 302–309.
Lambert, L., Essen, J., & Head, J. (1977). Variations in behavior ratings of children who have been in care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 18,* 335–346.
Lambert, N. M., Sandoval, J., & Sassone, D. (1978). Prevalence of hyperactivity in elementary school children as a function of social system definers. *American Journal of Orthopsychiatry, 48,* 446–463.
Lambert, N. M., Windmiller, M., Sandoval, J., & Moore, B. (1976). Hyperactive children and the efficacy of psychoactive drugs as a treatment intervention. *American Journal of Orthopsychiatry, 46,* 335–352.
Lancioni, G. E. (1982). Normal children as tutors to teach social responses to withdrawn mentally retarded schoolmates: Training, maintenance, and generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15,* 17–40.
LaNeve, R. (1979). The Mark Twain School: A therapeutic educational environment for emotionally disturbed students. *Behavioral Disorders, 4,* 183–192.
LaPouse, R., & Monk, M. A. (1958). An epidemiologic study of behavior characteristics in children. *American Journal of Public Health, 48,* 1134–44.
LaPouse, R., & Monk, M. A. (1964). Behavior deviations in a representative sample of children. Variation by sex, age, race, social class and family size. *American Journal of Orthopsychiatry, 34,* 436–46.
Larson, J. (1987). An inside look at the 1986 Clarissa H. Hug Teacher of the Year: An interview with Judy Larson. *Teaching Exceptional Children, 19,* 37–39.
Lawrenson, G. M., & McKinnon, A. J. (1982). A survey of classroom teachers of emotionally disturbed: Attrition and burnout factors. *Behavioral Disorders, 8,* 41–49.
Leckman, J. F., Weissman, M. M., Merikangas, K. R., Pauls, D. L., & Prusoff, B. A. (1983). Panic disorder and major depression: Increased risk of depression, alcoholism, panic and phobic disorders in families of depressed probands with panic disorder. *Archives of General Psychiatry, 40,* 1055–1060.
Leese, S. (1974). *Masked depression*. New York: Jason Aronson.
Lennox, C., Callias, M., & Rutter, M. (1977). Cogni-

tive characteristics of parents of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 7,* 243-261.

Lerner, J. (1981). *Learning disabilities* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Levine, M., & Rappaport, L. A. (1984). Recurrent abdominal pain in school children: The loneliness of the long distance physician. *Pediatric Clinics of North America, 31,* 969-991.

Levy, D. (1966). *Maternal overprotection.* New York: W. W. Norton.

Lewin, K. (1951). Psychological ecology. In D. Cartwright (Ed.), *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin* (pp. 170-187). New York: Harper & Row.

Lewis, D. O., Lewis, M., Unger, L., & Goldman, C. (1984). Conduct disorder and its synonyms: Diagnoses of dubious validity and usefulness. *The American Journal of Psychiatry, 141,* 514-519.

Lewis, H. (1954). *Deprived children* London: Oxford University Press.

Lewis, J. M., Beavers, W. R., Gossett, J. T., & Phillips, V. A. (1976). *No single thread: Psychological health in family systems.* New York: Brunner/Mazel.

Lewis, W. W. (1970). Ecological planning for disturbed children. *Childhood Education, 46,* 306-310.

Lewis, W. W. (1975). From Project Re-ED to ecological planning. In H. DuPont (Ed.), *Educating emotionally disturbed children* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lewis, W. W. (1981). Ecological factors in successful residential treatment. *Behavioral Disorders, 6,* 149-156.

Lidz, T., Fleck, S., & Cornelison, A. R. (1965). *Schizophrenia and the family.* New York: International Universities Press.

Links, P. S. (1980). Minor physical anomalies in childhood autism. Part II. Their relationship to maternal age. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 3,* 287-296.

Lloyd, J. W. (1987). Direct academic interventions in learning disabilities. In M. C. Wang, H. J. Walberg, M. C. Reynolds (Eds.), *The handbook of special education: Research and practice.* Oxford, England: Pergamon Press.

Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin, 94,* 68-99.

Long, N. J. (1979). The conflict cycle. *The Pointer, 24,* 6-11.

Long, N. J., & Duffner, B. (1980). The stress cycle or the coping cycle? The impact of home and school stresses on pupils' classroom behavior. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Long, N. J., & Fagen, S. A. (1981). Therapeutic management: A psychoeducational approach. In G. Brown, R. L. McDowell, & J. Smith (Eds.), *Educating adolescents with behavior disorders.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Long, N. J., Morse, W. C., & Newman, R. G. (1980). *Conflict in the classroom: The education of children with problems* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Long, N. J., & Newman, R. G. (1971). The teacher and his mental health. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Long, N. J., & Newman, R. G. (1976). Managing surface behavior of children in school. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The education of children with problems* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Lopez, R. E. (1965). Hyperactivity in twins. *Canadian Psychiatric Association Journal, 10,* 421-426.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Losen, S. M., & Losen, J. G. (1985). *The special education team.* Boston, Allyn and Bacon.

Lovaas, O. I., Berberich, J. P., Perloff, B. F., & Schaeffer, B. (1971). Acquisition of imitative speech by schizophrenic children. In A. Graziano (Ed.), *Behavior therapy with children.* Chicago, Aldine.

Lovaas, O. I., Freitas, L., Nelson, K., & Whalen, C. (1967). The establishment of imitation and its use for the development of complex behavior in schizophrenic children. *Behaviour Research and Therapy, 5,* 171-181.

Lovaas, O. I., Schaeffer, B., & Simmons, J. Q. (1965). Building social behavior in autistic children by use of electric shock. *Journal of Experimental Research in Personality, 1,* 99-109.

Lovitt, T. (1980). *Writing and implementing an IEP: A step-by-step plan.* Belmont, CA: Pitman Learning.

Luepnitz, D. (1982). *Child custody: A study of families after divorce.* Lexington, MA: Lexington Books.

Mackie, R. P., Kvaraceus, W. C., & Williams, H. M. (1957). *Teachers of children who are socially and emotionally maladjusted.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

MacMillan, D., & Turnbull, A. (1983). Parent involvement with special education: Respecting individual

preferences. *Education and Training of the Mentally Retarded, 18,* 4-9.

Madsen, C. H., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,* 139-150.

Maertens, B. K., Peterson, R. L., Witt, J. C., & Cirone, S. (1986). Teacher perceptions of school-based interventions: Ratings of intervention effectiveness, ease of use, and frequency of use. *Exceptional Children, 52,* 213-223.

Maheady, L., Duncan, D., & Sainato, D. (1982). A survey of use of behavior modification techniques by special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 5,* 9-15.

Maher, C. A., & Bennett, R. E. (1984). *Planning and evaluating special education services.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mahler, M. S. (1952). On child psychosis and schizophrenia, autistic and symbiotic infantile psychoses. *Psychoanalytic Study of the Child, 7,* 286-305.

Maily, B. L. (1975). School liaison and field services. In M. M. Wood (Ed.), *Developmental therapy.* Baltimore, MD: University Park Press.

Martin, H. P., Burgess, D., & Crnic, L. S. (1984). Mothers who work outside of the home and their children: A survey of health professionals' attitudes. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23,* 472-478.

Maslach, C., & Jackson, S. (1979). Burned out cops and their families. *Psychology Today* (May), 59-62.

Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burnout syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly, 6,* 100-113.

Mason-Brothers, A., Ritvo, E. R., Guze, B., Mo, A., Freeman, B. J., & Funderbunk, S. J. (1987). Pre-, peri-, and postnatal factors in 181 autistic patients from single and multiple incidence families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26,* 39-42.

Mattison, R., Cantwell, D. P., Russell, A. T., & Will, L. (1979). A comparison of DSM-II and DSM-III in the diagnosis of childhood psychiatric disorders. *Archives of General Psychiatry, 36,* 1217-1222.

Maziade, M., Caperaa, P. Laplante, B., Boudreault, M., Thivierge, J., Cote, R., & Boutin, P. (1985). Value of difficult temperament among 7-year-olds in the general population for predicting psychiatric diagnosis at age 12. *American Journal of Psychiatry, 142,* 943-946.

Maziade, M., Cote, R., Boudreault, M., Thivierge, J., & Caperaa, P. (1984). The New York longitudinal studies model of temperament: Gender differences and demographic correlates in a French-speaking population. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23,* 582-587.

McAdoo, W. G., & DeMyer, M. K. (1978). Personality characteristics of parents. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp. 251-267). New York: Plenum Press.

McAllister, L. W., Stachowiak, J. G., Baer, D. M., & Conderman, L. (1969). The application of operant conditioning techniques in a secondary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2,* 277-285.

McCarney, S. B. (1986). Preferred types of communication indicated by parents and teachers of emotionally disturbed students. *Behavioral Disorders, 12,* 118-123.

McCarthy, J. M., & Paraskevopoulos, J. (1969). Behavior patterns of learning disabled, emotionally disturbed, and average children. *Exceptional Children, 36,* 69-74.

McCauley, R. (1977). Elements of educational programming. *Iowa Perspectives,* (May).

McCauley, R. W., Hlidek, R., & Feinberg, F. (1977). Impacting social interactions in classrooms: The classroom management and relationship program. In F. H. Wood (Ed.), *Preparing teachers to foster personal growth in emotionally disturbed students.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

McDaniel, E. A., Sullivan, P. D., & Goldbaum, J. L. (1982). Physical proximity of special education classrooms to regular classrooms. *Exceptional Children, 49,* 73-75.

McDermott, P. A. (1980). Prevalence and constituency of behavioral disturbance taxonomies in the regular school population. *Journal of Abnormal Child Psychology, 8,* 523-536.

McDermott, P. A. (1981). The manifestation of problem behavior in ten age groups of Canadian school children. *Canadian Journal of Behavioral Science, 13,* 310-319.

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1986). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16,* 329-338.

McGinnis, E. (1984). Teaching social skills to be-

haviorally disordered elementary students. *The Pointer, 28,* 5-12.

McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1984). *Skillstreaming the elementary school child.* Champaign, IL: Research Press.

McGinnis, E., Sauerbry, L., & Nichols, P. (1985). Skillstreaming: Teaching social skills to children with behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children, 17,* 160-167.

McGinnis, E., Scott-Miller, D., Neel, R., & Smith, C. (1985). Aversives in special education programs for behaviorally disordered students: A debate. *Behavioral Disorders, 11,* 295-304.

McGlothlin, J. E. (1981). The school consultation committee: An approach to implementing a teacher consultation model. *Behavioral Disorders, 6,* 101-107.

McGrath, P. J., & Feldman, W. (1986). Clinical approach to recurrent abdominal pain in children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 7,* 56-61.

McMahon, R. C. (1980). Genetic etiology in the hyperactive child syndrome: A critical review. *American Journal of Orthopsychiatry, 50,* 145-150.

McManus, M., Brickman, A., Alessi, N. E., & Grapentine, W. L. (1985). Neurological dysfunction in serious delinquents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 481-486.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach.* New York: Plenum Press.

Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1979). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 77,* 115-126.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1985). *Teaching students with learning problems* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Mesinger, J. F. (1985). Commentary on "a rationale for the merger of special and regular education" or, is it now time for the lamb to lie down with the lion? *Exceptional Children, 51,* 510-512.

Mezzich, A. C., Mezzich, J. E., & Coffman, G. A. (1985). Reliability of DSM-III vs. DSM-II in child psychopathology. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 273-280.

Michael, A. (1987). A trip to Boys Town, *Behavior in Our Schools, 1,* 2-7.

Michelson, L., Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1981). Social-skills assessment of children. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 4, pp. 119-166). New York: Plenum Press.

Mikkelsen, E. J. (1982). Efficacy of neuroleptic medication in pervasive developmental disorders of childhood. *Schizophrenia Bulletin, 8,* 320-332.

Miller, L. C., Barrett, C. L., & Hampe, E. (1974). Phobias of childhood in a prescientific era. In A. Davids (Ed.), *Childhood personality and psychopathology: Current topics.* New York: John Wiley & Sons.

Miller, L. C., Barrett, C. L., Hampe, E., & Noble, H. (1972). Factor structure of childhood fears. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39,* 264-268.

Miller, L. E. (1979). Setting analysis data in the identification of emotionally disabled pupils. In C. R. Smith & J. Grimes (Eds.), *The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making.* Des Moines, IA: Iowa Department of Public Instruction.

Miller, L. E., Epp, J., & McGinnis, E. (1985). Setting analysis. In F. H. Wood, C. R. Smith, & J. Grimes (Eds.), *The Iowa assessment model in behavioral disorders: A training manual.* Des Moines, IA: Iowa Department of Public Instruction.

Minner, S., Beane, A., & Prater, G. (1986). Try telephone answering machines. *Teaching Exceptional Children, 19,* 62-63.

Moffitt, T. E., Gabrielli, W. F., Mednick, S. A., & Schulsinger, F. (1981). Socioeconomic status, IQ, and delinquency. *Journal of Abnormal Psychology, 90,* 152-156.

Mogar, R. E., & Aldrich, R. W. (1969). The use of psychedelic agents with autistic schizophrenic children. *Behavioral Neuropsychiatry, 1,* 44-52.

Morgan, S. B. (1984). Helping parents understand the diagnosis of autism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 5,* 78-85.

Morgan, S. R. (1977). Personality variables as predictors of empathy. *Behavioral Disorders, 1,* 83-88.

Morrison, J. R., & Stewart, M. A. (1971). The psychiatric status of the legal families of adopted hyperactive children. *Archives of General Psychiatry, 26,* 888-891.

Morse, W. C. (1959). The life space interview. *American Journal of Orthopsychiatry, 29,* 27-44.

Morse, W. C. (1963). Working paper: Training teachers in life space interviewing. *American Journal of Orthopsychiatry, 33,* 727-730.

Morse, W. C. (1971). Education of maladjusted and disturbed children. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The*

education of children with problems (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Morse, W. C. (1982). The place of affective education in special education. *Teaching Exceptional Children, 14*, 209–211.

Morse, W. C. (1985). *Pursuit of excellence for the behavior disordered*. Paper presented at the Midwest Symposium for Leadership in Behavior Disorders, Kansas City, MO.

Mosher, R. L., & Sprinthall, N. A. (1971). Psychological education: A means to promote personal development during adolescence. *The Counseling Psychologist, 2*, 3–80.

Munoz, F. U. (1983). Family life patterns of Pacific islanders: The insidious displacement of culture. In G. J. Powell (Ed.), *The psychosocial development of minority group children* (pp. 248–257). New York: Brunner/Mazel.

Muscott, H. S., & Bond, R. (1985). *Bridging the gap between residential treatment and public school programs: A model for expanding the continuum of special educational services through transitional education.* Paper presented at Fitting the Pieces Together: A Multidisciplinary Conference on Children and Adolescents in Conflict, New York: Teachers College, Columbia University.

Muscott, H. S., & Bond, R. (1986). A transitional education model for reintegrating behaviorally disordered students from residential treatment centers to public school programs. In M. K. Zabel (Ed.), *TEACHING: Behaviorally disordered youth*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Myers, K. M., Burke, P., & McCauley, E. (1985). Suicidal behavior by hospitalized preadolescent children on a psychiatric unit. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24*, 474–480.

Nadelson, C. C. (1979). The women's movement and changing sex roles. In J. D. Noshpitz (Ed.), *Basic handbook of child psychiatry (Vol. 4): Prevention and current issues* (pp. 386–397). New York: Basic Books.

National Center for Health Statistics. (1981). *Monthly Vital Statistics Report*, (September 17). Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

National Center for Health Statistics. (1984). *Monthly Vital Statistics Report, 32* (September 21). Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Commission on Excellence in Teacher Education. (1985). A call for change in teacher education. *The Chronicle of Higher Education, 30*(1), 13–20.

Neel, R. S. (1978). Research findings regarding the use of punishment procedures with severely behavior disordered children. In F. H. Wood & K. C. Lakin (Eds.), *Punishment and aversive stimulation in special education: Legal, theoretical and practical issues in their use with emotionally disturbed children and youth*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Neel, R. S., McDowell, R. L., Whelan, R. J., & Wagonseller, B. R. (1982). The management of behavior and the measurement of behavior change. In R. L. McDowell, G. W. Adamson, & F. H. Wood (Eds.), *Teaching emotionally disturbed children*. Boston: Little, Brown and Co.

Nelson, C. M. (1983). Beyond the classroom: The teacher of behaviorally disordered pupils in a social system. In R. B. Rutherford, Jr (Ed.), *Monograph in behavioral disorders*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Nelson, C. M., & Rutherford, R. B. (1987). Behavioral interventions with behaviorally disordered students. In M. C. Wang, H. J. Walberg, & M. C. Reynolds (Eds.), *The handbook of special education: Research and practice*. Oxford, England: Pergamon Press.

Nelson, C. M., & Stevens, K. B. (1981). An accountable consultation model for mainstreaming behaviorally disordered children. *Behavioral Disorders, 6*, 82–91.

Nelson, C. M., & Stevens, K. B. (1983). Time-out revisited: Guidelines for its use in special education. *Exceptional Education Quarterly, 3*, 56–67.

Nemser, S. F. (1983). Learning to teach. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman.

Newcomer, P. L. (1982). Competencies for professionals in learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 5*, 241–252.

Nichols, P. (1986). Down the up staircase: The teacher as therapist. In M. K. Zabel (Ed.), *TEACHING: Behaviorally disordered youth*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Niles, W. J. (1986). Effects of a moral development discussion group on delinquent and predelinquent boys. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 45–51.

Oberklaid, F., Prior, M., & Sanson, A. (1986). Temperament of preterm versus full-term infants. *Jour-*

nal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 7, 159–162.

Oden, S. (1980). A child's social isolation: Origins, prevention, intervention. In G. Cartledge & J. F. Miburn (Eds.), *Teaching social skills to children: Innovative approaches.* New York: Pergamon Press.

Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48,* 495–506.

Ohio Social Acceptance Scale. (1979). *Adaptive behavior development.* Columbus, OH: The Ohio State University Research Foundation.

Ojemann, R. (1967). Incorporating psychological concepts in the school curriculum. *Journal of School Psychology, 5,* 195–204.

O'Leary, K. D. (1980). Pills or skills for hyperactive children? *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 191–204.

O'Leary, K. D. (1984). Marital discord and children: Problems, strategies, methodologies and results. In A. V. Doyle, D. Gold, & D. S. Moskowitz (Eds.), *Children and families under stress: New directions for child development* (pp. 35–46). San Francisco: Jossey Bass.

O'Leary, K. D., & Johnson, S. B. (1979). Psychological assessment. In H. C. Quay & J. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood.* New York: John Wiley & Sons.

O'Leary, K. D., Kaufman, K. F., Kass, R. E., & Drabman, R. S. (1970). The effects of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. *Exceptional Children, 37,* 145–155.

Oppenheimer, E. (1985). Drug taking. In M. Rutter & L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (pp. 491-500). London: Blackwell Scientific Publications.

Ornitz, E. M., Atwell, C. W., Kaplan, A. R., & Westlake, J. R. (1985). Brain-stem dysfunction in autism. *Archives of General Psychiatry, 42,* 1018–1025.

Ornitz, E. M., & Ritvo, E. R. (1976). The syndrome of autism: A critical review. *American Journal of Psychiatry, 133,* 609–621.

Osmond, H. (1973). The background to the niacin treatment. In D. Hawkins & L. Pauling (Eds.), *Orthomolecular psychiatry.* San Francisco: W. H. Freeman.

Pattavina, P., & Ramirez, R. R. (1980). *Generic affective competencies: A common bond between regular and special educators.* Paper presented at the CEC International Convention, Philadelphia, PA.

Patterson, G. R. (1974). Interventions for boys with conduct problems: Multiple settings, treatments, and criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42,* 471–481.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process.* Eugene, OR: Castalia Publishing.

Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist, 41,* 432–444.

Paul, J. (Ed.) (1981). *Understanding and working with parents of children with special needs.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Paul J. L., & Epanchin, B. C. (1982). *Emotional disturbance in children: Theories and methods for teachers.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Pauling, L. (1973). Orthomolecular psychiatry. In D. Hawkins & L. Pauling (Eds.), *Orthomolecular psychiatry.* San Francisco: W. H. Freeman.

Paulson, G., Rizui, A., & Crane, G. (1973). Tardive dyskinesia as a possible sequel of long-term treatment with phenothiazines. *Clinical Pediatrics, 14,* 953–955.

Persson-Blennow, I., & McNeil, T. F. (1979). A questionnaire for measurement of temperament in six-month-old infants: Development and standardization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 20,* 1–13.

Peterson, D. R. (1961). Behavior problems of middle childhood. *Journal of Consulting Psychology, 25,* 205–209.

Peterson, R. L., Zabel, R. H., & Smith, C. R. (1986). *Reintegration of behaviorally disordered students: A replication.* Paper presented at International Convention, Council for Exceptional Children, New Orleans.

Peterson, R. L., Zabel, R. H., Smith, C. R., & White, M. A. (1983). Cascade of services model and emotionally disabled students. *Exceptional Children, 49,* 404–408.

Pfeffer, C. R., Zuckerman, S., Plutchik, R., & Mizruchi, M. S. (1984). Suicidal behavior in normal school children: A comparison with child psychiatric inpatients. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 416–423.

Phillips, D. P., & Carstensen, L. L. (1986). Clustering of teenage suicides after television news stories about suicide. *New England Journal of Medicine, 315,* 685–689.

Phillips, E. L. (1968). Achievement Place: Token reinforcement procedures in a home-style rehabilitation setting for "pre-delinquent" boys. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,* 214–223.

Phillips, E. L. (1981). Supportive therapies. In G. Brown, R. L. McDowell, & J. Smith (Eds.), *Educating adolescents with behavior disorders.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Phillips, E. L., Fixsen, D. L., Phillips, E. A., & Wolf, M. M. (1979). The teaching family model: A comprehensive approach to residential treatment of youth. In D. Cullinan & M. H. Epstein (Eds.), *Special education for adolescents.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Phillips, E. L., Phillips, E. A., Fixsen, D. L., & Wolf, M. (1971). Achievement place: Modification of the behavior of pre-delinquent boys with a token economy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 4,* 45–59.

Phillips, E. L., & Weiner, D. N. (1966). *Short-term psychotherapy and structured behavior change.* New York: McGraw-Hill.

Phillips, K. (1985). Parents as partners: Developing parent support groups. In M. K. Zabel (Ed.), *TEACHING: Behaviorally disordered students* (pp. 29–36). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child.* London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child.* New York: Basic Books.

Piers, E., & Harris, D. (1969). *Piers-Harris children's self-concept scale.* Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.

Piggott, L. R., & Gottlieb, J. S. (1973). Childhood schizophrenia: What is it? *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 3,* 96–105.

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry, 29,* 233–237.

Polizos, P., Engelhardt, D., Hoffman, S., & Waizer, J. (1973). Neurological consequences of psychotropic drug withdrawal in schizophrenic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 3,* 247–253.

Pollack, M., Gittelman, M., Miller, R., Berman, P., & Bakwin, R. (1970). *A developmental, pediatric, neurological, psychological, and psychiatric comparison of psychotic children and their sibs.* Paper presented at the American Orthopsychiatric Association.

Pollack, M., & Woerner, M. G. (1966). Pre- and perinatal complications and "childhood schizophrenia": A comparison of five controlled studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 7,* 235–242.

Polsgrove, L. (1979). Self-control: Methods for child training. *Behavioral Disorders, 4,* 116–130.

Polsgrove, L. (1982). Return to baseline: Some comments on Smith's (1981) reinterpretation of time-out. *Behavioral Disorders, 8,* 50–52.

Polsgrove, L., & Nelson, C. M. (1982). Curriculum intervention according to the behavioral model. In R. L. McDowell, G. W. Adamson, & F. H. Wood (Eds.), *Teaching emotionally disturbed children.* Boston: Little, Brown and Co.

Polsgrove, L., & Reith, H. J. (1979). A new look at competencies required by teachers of emotionally disturbed and behaviorally disordered children and youth. In F. H. Wood (Ed.), *Teachers for secondary school students with serious emotional disturbance: Content of programs.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Polsgrove, L., & Reith, H. J. (1983). Procedures for reducing children's inappropriate behavior in special education settings. *Exceptional Education Quarterly, 3,* 20–33.

Polsky, H. (1962). *Cottage six: The social system of delinquent boys in residential treatment.* New York: Russell Sage Foundation.

Porter, B., & O'Leary, K. D. (1980). Marital discord and childhood behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 80,* 287–295.

Powell, G. J. (1983). Coping with adversity: The psychosocial development of Afro-American children. In G. J. Powell (Ed.), *The psychosocial development of minority group children* (pp. 49–76). New York: Brunner/Mazel.

Poznanski, E. O. (1979). Childhood depression: A psychodynamic approach to the etiology of depression in children. In A. French & I. Berlin (Eds.), *Depression in children and adolescents* (pp. 46–48). New York: Human Sciences Press.

Premack, D. (1965). Reinforcement theory. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation.* Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Prieto, A. G., & Rutherford, R. B. (1977). An ecological assessment technique for behaviorally disordered and learning disabled children. *Behavioral Disorders, 2,* 169–175.

Prieto, A. G., & Zucker, S. H. (1981). Teacher perceptions of race as a factor in the placement of behaviorally disordered children. *Behavioral Disorders, 7,* 34–38.

Purcell, K. (1975). Childhood asthma: The role of family relationships, personality, and emotion. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics* (Vol. 2). New York: John Wiley & Sons.

Purvis, J., & Samet, S. (1976). *Music in developmental therapy: A curriculum guide*. Baltimore, MD: University Park Press.

Quay, H. C. (1986). A critical analysis of DSM-III as a taxonomy of psychopathology in childhood and adolescence. In T. Millon & G. L. Klerman (Eds.), *Contemporary directions in psychopathology: Toward the DSM-IV* (pp. 151-165). New York: Guilford Press.

Quay, H. C., & Cutler, R. L. (1966). Personality patterns of pupils in special education classes for the emotionally disturbed. *Exceptional Children, 32*, 197-301.

Quay, H. C., & Peterson, D. R. (1975). *Behavior Problem Checklist*. Manual available from D. R. Peterson, Graduate School of Applied Professional Psychology, Busch Campus, P. O. Box 88199, Piscataway, NJ 08854.

Rachman, S., & Seligman, M. E. P. (1976). Behavior of withdrawn autistic children: Effects of peer social initiations. *Behaviour Research and Therapy, 14*, 333-338.

Rank, O. (1929). *The trauma of birth*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1966). *Values and teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Red Horse, J. (1983). Indian family values and experiences. In G. J. Powell (Ed.), *The psychosocial development of minority group children* (pp. 258-274). New York: Brunner/Mazel.

Redl, F. (1976). The concept of the therapeutic milieu. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. J. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The education of emotionally disturbed children*. Belmont, CA: Wadsworth.

Redl, F. (1980). The concept of the life space interview. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. J. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The education of emotionally disturbed children*. Belmont, CA: Wadsworth.

Redl, F., & Wineman, D. (1951). *Children who hate*. New York: Free Press.

Redl, F., & Wineman, D. (1952). *Controls from within*. New York: Free Press.

Reeves, J. C., Werry, J. S., Elkind, G. S., & Zametkin, A. (1987). Attention deficit, conduct, oppositional, and anxiety disorders in children: II. Clinical characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 144-155.

Reid, M. K., & Borkowski, J. G. (1984). Effects of methylphenidate (Ritalin) on information processing in hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 169-186.

Reynolds, M. C. (1962). A framework for considering some issues in special education. *Exceptional Children, 28*, 367-370.

Reynolds, M. C. (1976). *New alternatives through a new cascade*. Paper presented 23 November at the Sixth Annual Invitational Conference on Leadership in Special Education Programs.

Reynolds, M. C., & Birch, J. (1982). *Teaching exceptional children in all America's schools* (rev. ed.). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Rhode, G., Morgan, D. P., & Young, K. R. (1983). Generalization and maintenance of treatment gains of behaviorally handicapped students from resource to regular classrooms using self-evaluation procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*, 171-188.

Rhodes, W. C. (1967). The disturbing child: A problem of ecological management. *Exceptional Children, 33*, 449-455.

Rhodes, W. C. (1970). A community participation analysis of emotional disturbance. *Exceptional Children, 36*, 309-314.

Rhodes, W. C. (1974). Introductory overview. In W. C. Rhodes & M. L. Tracy (Eds.), *A study of child variance (Vol. 1): Conceptual models* (pp. 11-36). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Rhodes, W. C., & Paul, J. L. (1978). *Emotionally disturbed and deviant children: New views and approaches*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rhodes, W. C., & Tracy, M. L. (Eds.). (1974). *A study of child variance (Vol. 2): Interventions*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Rice, R. E. (1984). *Toward reform in teacher education: Strategies for change*. Reflections on a conference at Wingspread sponsored by the Johnson Foundation and the Fund for the Improvement of Postsecondary Education.

Richards, E. A. (Ed.). (1951). *Proceedings of the Midcentury White House Conference on Children and Youth*. Raleigh, NC: Health Publications Institute.

Richter, N. C. (1984). The efficacy of relaxation train-

ing with children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12,* 319–344.

Rie, H. E. (1966). Depression in childhood: A survey of some pertinent contributors. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 5,* 653–685.

Rie, H. E., Rie, E. D., Stewart, S., & Ambuel, J. P. (1976). Effects of Ritalin on underachieving children: A replication. *American Journal of Orthopsychiatry, 46,* 313–322.

Rimland, B. (1964). *Infantile autism.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Rimland, B. (1973). High-dosage levels of certain vitamins in the treatment of children with severe mental disorders. In D. Hawkins & L. Pauling (Eds.), *Orthomolecular psychiatry.* San Francisco: W. H. Freeman.

Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review, 40,* 411–451.

Ritvo, E. R., Freeman, B. J., Mason-Brothers, A., Mo, A., & Ritvo, A. M. (1985). Concordance for the syndrome of autism in 40 pairs of afflicted twins. *American Journal of Psychiatry, 142,* 74–77.

Robbins, D. R., & Alessi, N. E. (1985). Depressive symptoms and suicidal behavior in adolescents. *American Journal of Psychiatry, 142,* 588–592.

Robin, A., Schneider, M., & Dolnick, M. (1976). The turtle technique: An extended case study of self-control in the classroom. *Psychology in the Schools, 13,* 449–453.

Robinson, L. H. (1984). Outpatient management of the suicidal child. *American Journal of Psychotherapy, 38,* 399–412.

Rock, N. (1974). Childhood psychosis and long-term chemo- and psychotherapy. *Diseases of the Nervous System, 35,* 303–308

Rose, T. L. (1983). A survey of corporal punishment of mildly handicapped students. *Exceptional Education Quarterly, 3,* 10–19.

Rosenberg, H. E. (1973). On teaching the modification of employer and employee behavior. *Teaching Exceptional Children, 5,* 140–142.

Rosenberg, H. W., & Graubard, P. (1975). Peer use of behavior modification. *Focus on Exceptional Children, 7,* 1–10.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York: Basic Books.

Rosenshine, B. (1976). Classroom instruction. In N. L. Gage (Ed.), *The psychology of teaching methods: The seventy-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago: The University of Chicago Press.

Rosenthal, D. (1971). *Genetics of psychopathology.* New York. McGraw-Hill.

Rosenthal, M. J., Finkelstein, M., Ni, E., & Robertson, R. E. (1959). A study of mother-child relationships in the emotional disorders of children. *Genetic Psychology Monographs, 60,* 65–116.

Rosenthal, M. J., Ni, E., Finkelstein, M., & Berkwits, G. K. (1962). Father-child relationships and children's problems. *Archives of General Psychiatry, 7*(5).

Rosenthal, P. A., & Rosenthal, S. (1984). Suicidal behavior by preschool children. *American Journal of Psychiatry, 141,* 520–525.

Ross, A. O. (1974). *Psychological disorders of children.* New York: McGraw-Hill.

Ross, M., & Salvia, J. (1975). Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments. *American Journal of Mental Deficiency, 80,* 96–98.

Roy, L., & Sawyers, J. (1986). The double bind: An empirical study of responses to inconsistent communications. *Journal of Marital and Family Therapy, 12,* 395–402.

Rubenstein, M. F., & Rezmierski, V. (1983). Understanding nonproductive system responses to emotionally disturbed and behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 9,* 60–67.

Rubin, R. A., & Balow, R. (1978). Prevalence of teacher-identified behavior problems: A longitudinal study. *Exceptional Children, 45,* 102–113.

Rumsey, J. M., Andreasen, N. C., & Rapoport, J. L. (1986). Thought, language, communication, and affective flattening in autistic adults. *Archives of General Psychiatry, 43,* 771–777.

Rumsey, J. M., Duara, R., Grady, C., Rapoport, J. L., Margolin, R. A., Rapoport, S. I., & Cutler, N. R. (1985). Brain metabolism in autism. *Archives of General Psychiatry, 42,* 448–455.

Rumsey, J. M., Rapoport, J. L., & Sceery, W. R. (1985). Autistic children as adults. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 465–473.

Rutherford, R. B., Howell, K. W., & Rueda, R. (1982). Self-control instruction for behavior disordered students: Design and implementation. *Instructional Psychology, 9,* 91-99.

Rutherford, R. B., & Nelson, C. M. (1982). Analysis of the response contingent time-out literature with behaviorally disordered students in classroom settings. In R. B. Rutherford (Ed.), *Severe behavior dis-*

orders of children and youth (Vol. 5, pp. 79–105). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Rutherford, R. B., Nelson, C. M., & Wolford, B. I. (1985). Special education in the most restrictive environment: Correctional/special education. *Journal of Special Education, 19,* 59–71.

Rutherford, R. B., & Polsgrove, L. J. (1981). Behavioral contracting with behaviorally disordered and delinquent children and youth: An analysis of the clinical and experimental literature. In R. B. Rutherford, A. G. Prieto, & J. E. McGlothlin (Eds.), *Severe behavior disorders of children and youth* (Vol. 4). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8* 139–161.

Rutter, M. (1981). Psychological sequelae of brain damage in children. *American Journal of Psychiatry, 138,* 1533–1544.

Rutter, M. (1982). Syndromes attributed to "minimal brain dysfunction" in childhood. *American Journal of Psychiatry, 139,* 21–33.

Rutter, M. (1985). The treatment of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 26,* 193–214.

Rutter, M., & Lockyer, L. (1967). A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis. *British Journal of Psychiatry, 113,* 1169–1182.

Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders, 10,* 191–197.

Safran, S. P., & Safran, J. S. (1985). Classroom context and teachers' perceptions of problem behaviors. *Journal of Educational Psychology, 77,* 20–28.

Salend, S. J., Esquivel, L., & Pine, P. B. (1984). Regular and special education teachers' estimates of the use of aversive contingencies. *Behavioral Disorders, 9,* 89–94.

Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1981). *Assessment in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin.

Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1985). *Assessment in special and remedial education* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Sandoval, J., Lambert, N. M., & Sassone, D. M. (1981). The comprehensive treatment of hyperactive children: A continuing problem. *Journal of Learning Disabilities, 14,* 117–118.

Santrock, J. W., Warshak, R. A., & Elliott, G. L. (1982). Social development and parent-child interaction in father-custody and stepmother families. In M. E. Lamb (Ed.), *Nontraditional families: Parenting and child development* (pp. 289–331). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sapon-Shevin, M. (1980). Teaching cooperation in early childhood settings. In G. Cartledge & J. F. Milburn (Eds.), *Teaching social skills to children: Innovative approaches*. New York: Pergamon Press.

Satterfield, J. H., Hoppe, C. M., & Schell, A. M. (1982). A prospective study of delinquency in 110 adolescent boys with attention deficit disorder and 88 normal adolescent boys. *American Journal of Psychiatry, 139,* 795–798.

Schaffer, D., & Fisher, P. (1981). The epidemiology of suicide in children and young adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20,* 545–565.

Scheuer, A. L. (1971). The relationship between personal attributes and effectiveness in teachers of the emotionally disturbed. *Exceptional Children, 38,* 723–731.

Schloss, P. J., Miller, S. R., Sedlak, R. A., & White, M. (1983). Social-performance expectations of professionals for behaviorally disordered youth. *Exceptional Children, 50,* 70–72.

Schloss, P. J., Schloss, C. N., Wood, C. E., & Kiehl, W. S. (1986). A critical review of social skills research with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 12,* 1–14.

Schloss, P. J., Sedlak, R. A., Wiggins, E. D., & Ramsey, D. (1983). Stress reduction for professionals working with aggressive adolescents. *Exceptional Children, 49,* 349–354.

Schmid, R., Algozzine, B., Maher, M., & Wells, D. (1984). Teaching emotionally disturbed adolescents: A study of selected teacher and teaching characteristics. *Behavioral Disorders, 9,* 105–112.

Schneider, M., & Robin, A. (1974). *Turtle manual*. Washington, DC: U.S. Office of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 128 680.)

Schniedewind, N., & Salend, S. J. (1987). Cooperative learning works. *Teaching Exceptional Children, 19,* 22–25.

Schopler, E., Andrews, C. E., & Strupp, K. (1979). Do autistic children come from upper-middle-class parents? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9,* 139–152.

Schreibman, L., O'Neill, R. E., & Koegel, R. L. (1983). Behavioral training for siblings of autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16,* 129–138.

Schroeder, S. R., Lewis, M. H., & Lipton, M. A. (1982). Interactions of pharmacotherapy and behavior therapy among children with learning and behavior disorders. In K. D. Gadow & I. Bialer (Eds.), *Advances in learning and behavioral disorders* (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press.

Schultz, J. B. (1987). *Parents and professionals in special education*. Boston: Allyn and Bacon.

Schulz, J. B., & Turnbull, A. P. (1983). *Mainstreaming handicapped students: A guide for classroom teachers*. Boston, Allyn and Bacon.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Alley, G. R., & Warner, M. M. (1983). Toward the development of an intervention model for learning disabled adolescents. *Exceptional Education Quarterly, 3*, 45–50.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1986). Academic characteristics of behaviorally disordered and learning disabled students. *Behavioral Disorders, 11*, 184–190.

Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. New York: Harper & Row.

Segal, J., & Yahraes, H. (1979). *A child's journey*. New York: McGraw-Hill.

Sells, S. B. (1963). An interactionist looks at the environment. *American Psychologist, 18*, 696–702.

Sells, S. B. (1966). Ecology and the science of psychology. *Multivariate Behavioral Research*, 131–141.

Sevcik, B. M., & Ysseldyke, J. E. (1986). An analysis of teachers' prereferral interventions for students exhibiting behavioral problems. *Behavioral Disorders, 12*, 109–117.

Shafer, M. S., Egel, A. L., & Neff, N. A. (1984). Training mildly handicapped peers to facilitate changes in the social interaction skills of autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 461–476.

Shafii, M., Carrigan, S., Whittinghill, J. R., & Derrick, A. (1985). Psychological autopsy of completed suicide in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry, 142*, 1061–1064.

Shapiro, S. K., & Garfinkel, B. D. (1986). The occurrence of behavior disorders in children: The interdependence of attention deficit disorder and conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25*, 809–819.

Shaw, S. F., Bensky, J. M., & Dixon, B. (1981). *Stress and burnout: A primer for special education and special services personnel*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Shea, T. M., & Bauer, A. M. (1985). *Parents and teachers of exceptional children: A handbook for involvement*. Boston, Allyn and Bacon.

Shields, J. (1954). Personality differences and neurotic traits in normal twin schoolchildren. *Eugenics Review, 45*, 213–246.

Shores, R. E., & Haubrich, P. A. (1969). Effect of cubicles in educating emotionally disturbed children. *Exceptional Children, 36*, 21–24.

Siegel, A. (1984). Working mothers and their children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23*, 486–488.

Simon, S. B., Howe, L. W., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart.

Simon, S. B., & O'Rourke, R. D. (1977). *Developing values with exceptional children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Simpson, R. L., & Poplin, M. S. (1981). Parents as agents of change. *School Psychology Review, 10*, 15–25.

Simpson, R. L., & Sasso, G. M. (1982). Use of behavioral strategies with behaviorally disordered children and youth: A perspective. In C. R. Smith & B. J. Wilcots (Eds.), *Iowa monograph: Current issues in behavior disorders–1982*. Des Moines, IA: Iowa Department of Public Instruction.

Sindelar, P. T., & Deno, S. L. (1980). The effectiveness of resource programming. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The education of emotionally disturbed children*. Belmont, CA: Wadsworth.

Sindelar, P. T., King, M. C., Cartland, D., Wilson, R. J., & Meisel, C. J. (1985). Deviant behavior in learning disabled and behaviorally disordered students as a function of level and placement. *Behavioral Disorders, 10*, 105–112.

Skiba, R., & Casey, A. (1985). Interventions for behavior disordered students: A quantitative review and methodological critique. *Behavioral Disorders, 10*, 239–252.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.

Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research, 50*, 315–342.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

Sleeter, C. E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children, 53*, 46–54.

Small, J. G. (1975). EEG and neurophysiological studies of early infantile autism. *Biological Psychiatry, 10*, 385–397.

Smith, C. R. (1981). Policy issues in providing psy-

chotherapy and counseling. In F. H. Wood (Ed.), *Perspectives for a new decade: Education's responsibility for seriously disturbed and behaviorally disordered children and youth* (pp. 97-108). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Smith, D. E. P. (1981). Is isolation room a punisher? *Behavioral Disorders, 6*, 247-256.

Smith, D. E. P. (1982). Time-out as reduced environmental stimulation (RES): A reply to Polsgrove. *Behavioral Disorders, 7*, 53-55.

Smith-Davis, J., Burke, P. J., & Noel, M. M. (1984). *Personnel to educate the handicapped in America: Supply and demand from a programmatic viewpoint*. College Park, MD: University of Maryland, Department of Special Education, Institute for the Study of Children and Youth.

Sodac, D., Nichols, P., & Gallagher, B. (1985). Pupil behavioral data. In F. H. Wood, C. R. Smith, & J. Grimes (Eds.), *The Iowa assessment model in behavioral disorders: A training manual*. Des Moines, IA: Iowa Department of Public Instruction.

Spence, J. (1978). Clinical educator: A direction in training for seriously emotionally disturbed children. In C. M. Nelson (Ed.), *Field-based teacher training: Applications in special education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Spitz, R. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child, 1*, 53-74.

Spivack, G., & Swift, M. S. (1966). The Devereux Elementary School Behavior Rating Scales: A study of the nature and organization of achievement relative to disturbed classroom behavior. *Journal of Special Education, 1*, 71-90.

Spivack, G., & Swift, M. S. (1973). The classroom behavior of children: A critical review of teacher-administered rating scales. *Journal of Special Education, 7*, 269-292.

Spivack, G., & Swift, M. S. (1977). The Hahnemann High School Behavior Rating Scale. *Journal of Abnormal Child Psychology, 5*, 299-307.

Spivack, G., Swift, M. S. & Prewitt, J. (1971). Syndromes of disturbed classroom behavior: A behavioral diagnostic system for elementary schools. *Journal of Special Education, 5*, 269-292.

Sprague, R. L. (1983). Behavior modification and educational techniques. In M. Rutter (Ed.), *Developmental neuropsychology*. New York: Guilford Press.

Sprague, R. L., & Werry, J. (1974). Psychotropic drugs in handicapped children. In L. Mann & D. Sabatino (Eds.), *Second review of special education* (pp. 1-50). Philadelphia, PA: JSE Press.

Stayton, D. J., Hogan, R., & Ainsworth, M. D. S. (1971). Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Development, 42*, 1057-1069.

Stearns, R., & Rosenshine, B. (1981). Advances in research on teaching. *Exceptional Education Quarterly, 2*, 1-9.

Steinhausen, H., Gobel, D., Breinlinger, M., & Wohlleben, B. (1984). Maternal age and autistic children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 5*, 343-345.

Steinhausen, H., Gobel, D., Breinlinger, M., & Wohlleben, B. (1986). A community survey of infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25*, 186-190.

Steinman, S. (1981). The experience of children in a joint custody arrangement: A report of a study. *American Journal of Orthopsychiatry, 51*, 403-414.

Steinman, S. B., Zemmelman, S. E., & Knoblauch, T. M. (1985). A study of parents who sought joint custody following divorce: Who reaches agreement and sustains joint custody and who returns to court. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24*, 554-562.

Stephens, T. M. (1977). *Teaching skills to children with learning and behavior disorders*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Stephens, T. M. (1978). *Social skills in the classroom*. Columbus, OH: Cedars Press.

Sternberg, L., & Taylor, R. L. (1981). The insignificance of psycholinguistic training: A reply to Kavale. *Exceptional Children, 49*, 254-256.

Stewart, M. A., & Olds, S. W. (1973). *Raising a hyperactive child*. New York: Harper & Row.

Stierlin, H. (1972). *Separating parents and adolescents*. New York: Quadrangle Books.

Stierlin, H., Levi, L. D., & Savard, R. J. (1973). Centrifugal versus centripetal separation in adolescence: Two patterns and some of their implications. In S. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Annals of the American Society for Adolescent Psychiatry* (Vol. 2). New York: Basic Books.

Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 349-367.

Strain, P. S. (1985). Programmatic research on peers as intervention agents for socially isolated classmates. *The Pointer, 29*, 22-29.

Strang, J. J., & Connell, P. Clinical aspects of drug and alcohol abuse. (1985). In M. Rutter & L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (pp. 501-515). London: Blackwell Scientific Publications.

Strauss, A. A., & Lehtinen, L. (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child*. New York: Grune & Stratton.

Sudak, H. S., Ford, A. B., & Rushforth, N. B. (1984). Adolescent suicide: An overview. *American Journal of Psychotherapy, 38*, 350-363.

Sugai, G. (1985). Recording classroom events: Maintaining a critical incidents log. *Teaching Exceptional Children, 18*, 98-102.

Sulzer-Azeroff, B., & Mayer, G. R. (1977). *Applied behavior analysis procedures with children*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Suran, B. G., & Rizzo, J. V. (1983). *Special children: An integrative approach*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Sutherland, E. H., & Cressey, D. R. (1966). *Principles of criminology*. Philadelphia: J. B. Lippincott.

Swan, W. W., Brown, C. L., & Jacob, R. T. (1987). Types of service delivery models used in the reintegration of severely emotionally disturbed/behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 13*, 99-103.

Swap, S. M. (1974). Disturbing classroom behaviors: A developmental and ecological view. *Exceptional Children, 41*, 163-172.

Swap, S. M. (1978). The ecological model of emotional disturbance in children: A status report and proposed synthesis. *Behavioral Disorders, 3*, 186- 196.

Swap, S. M., Prieto, A. G., & Harth, R. (1982). Ecological perspectives of the emotionally disturbed child. In R. L. McDowell, G. W. Adamson, & F. H. Wood (Eds.), *Teaching emotionally disturbed children*. Boston: Little, Brown and Co.

Swassing, C. I. (1984). Helping your child adjust to junior high school: A home-school contingency plan. *The Pointer, 29*, 4-7.

Talbot, N. B. (1976). *Raising children in modern America: What parents and society should be doing for their children*. Boston: Little, Brown and Co.

Taylor, F. D., Artuso, A. A., Soloway, M. M., Hewett, F. M., Quay, H. C., & Stillwell, R. J. (1972). A learning center plan for special education. *Focus on Exceptional Children, 4*, 1-7.

Taylor, L., & Salend, S. J. (1983). Reducing stress-related burnout through a network support system. *The Pointer, 27*, 5-9.

Terestman, N. (1980). Mood quality and intensity in nursery school children as predictors of behavior disorder. *American Journal of Orthopsychiatry, 50*, 125-138.

Test, D. W., Cooke, N. L., Weiss, A. B., Heward, W L., & Heron, T. E. (1986). A home-school communication system for special education. *The Pointer, 30*, 4-7.

Thomas, A., & Chess, S. (1976). Evolution of behavior disorders into adolescence. *American Journal of Psychiatry, 133*, 539-542.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

Thomas, A., & Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavioral disorders: From infancy to early adult life. *American Journal of Psychiatry, 141*, 1-9.

Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.

Treffert, D. A. (1970). Epidemiology of infantile autism. *Archives of General Psychiatry, 22*, 431-438.

Tucker, J. A. (1980). Ethnic proportions in classes for the learning disabled: Issues in nonbiased assessment. *Journal of Special Education, 14*, 93-105.

Turnbull, A. P., Strickland, B. B., & Brantley, J. C. (1982). *Developing and implementing individualized education programs*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

U.S. Bureau of the Census, (1981, March). *Current population reports: Marital status and living arrangement* (Series P-20, No. 372). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

U.S. Congress. Federal Public Law 94-142, *Congressional Record*, 94th Congress, November 29, 1975, 12, 173-196.

U.S. Department of Education, (1984). *Implementation of Public Law 94-142: The Education for Handicapped Children Act* (Sixth annual report to Congress). Washington, DC: Special Education Programs (ED/OSERS), Division of Educational Resources.

Vacc, N. A., & Kirst, N. (1977). Emotionally disturbed children and regular classroom teachers. *Elementary School Journal, 77*, 309-317.

Varley, C. K. (1984a). Attention deficit disorder (the hyperactivity syndrome): A review of selected issues. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 5*, 254-258.

Varley, C. K. (1984b). Diet and the behavior of children with attention deficit disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23*, 182-185.

Vega, W. A., Hough, R. L., & Romero, A. (1983). Family life patterns of Mexican-Americans. In G. J.

Powell (Ed.), *The psychosocial development of minority group children* (pp. 194–215). New York: Brunner/Mazel.

Veltkamp, L. J. (1975). School phobia. *Journal of Family Counseling, 3,* 47–51.

Virden, T. (1984). Supportive peer groups: A behavior management program for children. In J. K. Grosenick, S. L. Huntze, E. McGinnis, & C. R. Smith (Eds.), *Social/affective interventions in behavioral disorders.* Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Department of Special Education, National Needs Analysis in Behavior Disorders Project.

Visher, E. B., & Visher, J. S. (1979a). *Stepfamilies: A guide to working with stepparents and stepchildren.* New York: Brunner/Mazel.

Visher, J. S., & Visher, E. B. (1979b). Stepfamilies and stepchildren. In J. D. Noshpitz (Ed.), *Basic handbook of child psychiatry: Prevention and current issues* (Vol. 4, pp. 347–353). New York: Basic Books.

Volkmar, F. R., & Cohen, D. J. (1985). The experience of infantile autism: A first-person account by Tony W. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 15,* 47–54.

Volkmar, F. R., Cohen, D. J., & Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25,* 190–197.

Volkmar, F. R., Stier, D. M., & Cohen, D. J. (1985). Age of recognition of pervasive developmental disorder. *American Journal of Psychiatry, 142,* 1450–1452.

Vorrath, H., & Brendtro, L. (1974). *Positive peer culture.* Chicago: Aldine.

Wachs, T. D., & Gruen, G. E. (1982). *Early experience and human development.* New York: Plenum Press.

Waelder, R. (1960). *Basic theory of psychoanalysis.* New York: International Universities Press.

Wahler, R. G. (1976). Deviant child behavior within the family: Developmental speculations and behavior change strategies. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of behavior modification and behavior therapy.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wahler, R. G. (1980). The insular mother: Her problems in parent-child treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 207–219.

Walker, H. M. (1979). *The acting-out child: Coping with classroom disruption.* Boston: Allyn and Bacon.

Walker, H. M. (1983). Applications of response cost in school settings: Outcomes, issues, and recommendations. *Exceptional Education Quarterly, 3,* 47–55.

Walker, H. M., & Buckley, N. (1972). Programming generalization and maintenance of treatment effects across time and across settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5,* 209–224.

Wallace, G., & Larsen, S. C. (1978). *Educational assessment of learning problems.* Boston: Allyn and Bacon.

Wallace, G., & McLoughlin, J. A. (1979). *Learning disabilities: Concepts and characteristics* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Wallerstein, J. S. (1984). Children of divorce: Preliminary report of a ten year follow-up of young children. *American Journal of Orthopsychiatry, 54,* 444–458.

Wallerstein, J. S. (1985a). Children of divorce: Preliminary report of a 10-year follow-up of older children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 545–553.

Wallerstein, J. S. (1985b). Children of divorce: Recent research. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 515–517.

Walls, R. T. (1977). Behavior checklists. *Behavioral assessment: New directions in clinical psychology.* New York: Brunner/Mazel.

Waterhouse, L., Fein, D., Nath, J., & Snyder, D. (1986). Critique of DSM-III diagnosis of pervasive developmental disorders. In G. Tischler (Ed.), *DSM-III: An interim appraisal.* Washington, DC: American Psychiatric Association.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20,* 158–177.

Weakland, J. H. (1976). The double-bind hypothesis of schizophrenia and three-party interactions. In C. E. Sluzki & D. C. Ransom (Eds.), *Double-bind: The foundation of the communicational approach to the family.* New York: Grune & Stratton.

Weinberg, R. A., & Wood, F. H. (Eds.). (1975). *Observation of pupils and teachers in mainstream and special education settings: Alternative strategies.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Weinberg, W., & Rehmet, A. (1983). Childhood affective disorder and school problems. In D. P. Cantwell & G. A. Carlson (Eds.), *Affective disorders in childhood and adolescence: An update* (pp. 109–128). New York: SP Medical and Scientific Books.

Weiskopf, P. E. (1980). Burn-out among teachers of exceptional children. *Exceptional Children, 47,* 18–23.

Weissman, M. M., Leckman, J. F., Merikangas, K. R., Gammon, G. D., & Prusoff, B. A. (1984). Depression and anxiety disorders in parents and children. *Archives of General Psychiatry, 41,* 845–852.

Wender, E. H. (1986). The food additive-free diet in the treatment of behavioral disorders: A review.

Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 7, 35–48.

Werry, J. S., & Quay, H. C. (1971). The prevalence of behavior symptoms in younger elementary school children. *American Journal of Orthopsychiatry, 41,* 136–143.

Werry, J. S. (1972). Psychosomatic disorders (with a note on anesthesia, surgery, and hospitalization). In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood.* New York: John Wiley & Sons.

Werry, J. S. (1982). Pharmacotherapy. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 5, pp. 283–321). New York: Plenum Press.

Werry, J. S., Reeves, J. C., & Elkind, G. S. (1987). Attention deficit, conduct, oppositional, and anxiety disorders in children. I. A review of research on differentiating characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26,* 133–143.

Westoff, L. A. (1977). *The second time around: Remarriage in America.* New York: Viking Press.

Whelan, R. J. (1977). Human understanding of human behavior. In A. J. Pappanikou & J. L. Paul (Eds.), *Mainstreaming emotionally disturbed children.* Syracuse, NY: Syracuse University Press.

White, L. (1974). Organic factors and psychophysiology in childhood schizophrenia. *Psychological Bulletin, 81,* 238–255.

White, M. A. (1980). *Iowa monograph: Strategies for planning and facilitating the reintegration of students with behavioral disorders.* Des Moines, IA: Iowa Department of Public Instruction.

White, W. J., & Wigle, S. E. (1986). Patterns of discrepancy over time as revealed by a standard-score comparison formula. *Learning Disabilities Research,* 2, 14–20.

Whiteside, M. F. (1981). A family systems approach with families of remarriage. In I. R. Stewart & L. E. Abt (Eds.), *Children of separation and divorce: Management and treatment* (pp. 319-336). New York: Van Nostrand Reinhold.

Whiting, J. W., & Child, I. L. (1969). *Child training and personality development.* New Haven: Yale University Press. (Originally published 1953.)

Wiederholt, J., Hammill, D. D., & Brown, V. L. (1983). *The resource teacher: A guide to effective practices* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Williams, J. B. W. (1985). The multiaxial system of DSM-III: Where did it come from and where should it go? *Archives of General Psychiatry, 42,* 175–186.

Williams, J. E., & Morland, J. K. (1976). *Race, color, and the young child.* Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Williams, R. J., & Algozzine, B. (1980). Teachers' attitudes toward mainstreaming. *Elementary School Journal, 80,* 63–67.

Wilson, J. Q., & Herrnstein, R. J. (1985) *Crime and human nature.* New York: Simon & Schuster.

Wilson, W. J. (1978). *The declining significance of race: Blacks and changing American institutions.* Chicago: University of Chicago Press.

Wing, L., Yeates, S. R., Brierly, L. M., & Gould, J. (1976). The prevalence of early childhood autism: Comparison of administrative and epidemiological studies. *Psychological Medicine, 6,* 89–100.

Winsberg, B. G., & Yepes, L. E. (1978). Antipsychotics (major tranquilizers, neuroleptics). In J. S. Werry (Ed.), *Pediatric psychopharmacology: The use of behavior modifying drugs in children* (pp. 234–273). New York: Brunner/Mazel.

Winton, P. J., & Turnbull, A. P. (1981). Parent involvement as seen by parents of preschool handicapped children. *Topics in Early Childhood Special Education, 1,* 11–19.

Wise, F., & Miller, N. B. (1983). The mental health of the American Indian child. In G. J. Powell (Ed.), *The psychosocial development of minority group children* (pp. 344–361). New York: Brunner/Mazel.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services.* Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Wood, F. H. (1968). Behavior modification techniques in context. *CCBD Newsletter, 5,* 12–15.

Wood, F. H. (1973). Negotiation and justification: An intervention model. *Exceptional Children, 39,* 185–189.

Wood, F. H. (1978). The influence of public opinion and social custom on the use of corporal punishment in schools. In F. H. Wood & K. C. Lakin (Eds.), *Punishment and aversive stimulation in special education: Legal, theoretical and practical issues in their use with emotionally disturbed children and youth.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Wood, F. H. (1979). Defining disturbing, disordered, and disturbed behavior. In F. H. Wood & K. C. Lakin (Eds.), *Disturbing, disordered or disturbed? Perspectives on the definition of problem behavior in educa-*

tional settings. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Wood, F. H. (1979). *Pupil Observation schedule* (rev. ed.). Unpublished manuscript. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Educational Psychology.

Wood, F. H. (1981). The influence of personal, social, and political factors on the labeling of students. In F. H. Wood (Ed.), *Perspectives for a new decade: Education's responsibility for seriously emotionally disturbed and behaviorally disordered children and youth.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Wood, F. H. (1982). Affective education and social skills training: A consumer's guide. *Teaching Exceptional Children, 14,* 212-216.

Wood, F. H. (1985). Issues in the identification and placement of behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 10,* 219-228.

Wood, F. H., & Braaten, S. (1983). Developing guidelines for the use of punishing interventions in the schools. *Exceptional Education Quarterly, 3,* 68-75.

Wood, F. H., & Hill, B. K. (1983). Aversiveness and frequency of use of commonly used interventions for problem behavior. In R. B. Rutherford (Ed.), *Severe behavior disorders of children and youth* (Vol. 6). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Wood, F. H., & Lakin, K. C. (1978). *Punishment and aversive stimulation in special education: Legal, theoretical and practical issues in their use with emotionally disturbed children and youth.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies.

Wood, F. H., & Lininger, R. (1982). Services to the seriously behaviorally disordered/emotionally disturbed students in rural communities. In R. B. Rutherford (Ed.), *Monograph in behavioral disorders: Severe behavior disorders of children and youth.* Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.

Wood, F. H., Smith, C. R., & Grimes, J. (1985). *The Iowa assessment model in behavioral disorders: A training manual.* Des Moines, IA: Iowa Department of Public Instruction.

Wood, F. H., & Zabel, R. H. (1978). Making sense of reports on the incidence of behavior disorders/emotional disturbance in school-age populations. *Psychology in the Schools, 15,* 45-51.

Wood, M. M. (Ed.). (1975). *Developmental therapy: A textbook for teachers as therapists for emotionally disturbed young children.* Baltimore, MD: University Park Press.

Wood, M. M. (Ed.). (1981). *Developmental therapy sourcebook* (Vols. 1 & 2). Baltimore, MD: University Park Press.

Wood, M. M. (Ed.). (1986). *Developmental therapy in the classroom: Methods for teaching students with social, emotional, or behavioral handicaps.* Austin, TX: Pro-Ed.

Wood, M. M., & Swan, W. W. (1978). A developmental approach to educating the disturbed young child. *Behavioral Disorders, 3,* 197-209.

Wren, C. G. (1984). *The coping with series* (rev. ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Yamamoto, J., & Kubota, M. (1983). The Japanese-American family. In G. J. Powell (Ed.), *The psychosocial development of minority group children* (pp. 237-247). New York: Brunner/Mazel.

Yates, A. J. (1970). *Behavior therapy.* New York: John Wiley & Sons.

Young, J. G., Cohen, D. J., Brown, S. L., & Caparulo, B. K. (1978). Decreased urinary free catecholamines in childhood autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 17,* 671-678.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Shinn, M., & McGue, M. (1982). Similarities and differences between underachievers and students classified learning disabled. *Journal of Special Education, 16,* 73-85.

Ysseldyke, J. E., Thurlow, M., Graden, J., Wesson, C., Algozzine, B., & Deno, S. (1983). Generalizations from five years of research on assessment and decision making: The University of Minnesota Institute. *Exceptional Education Quarterly, 4,* 75-93.

Zabel, M. K. (Ed.). (1985). *TEACHING: Behaviorally disordered youth* (Vol. 1). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Zabel, M. K. (Ed.). (1986a). *TEACHING: Behaviorally disordered youth* (Vol. 2). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Zabel, M. K. (1986b). Timeout use with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 12,* 15-21.

Zabel, M. K. (1987). *TEACHING: Behaviorally disordered youth* (Vol. 3). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Zabel, M. K., & Zabel, R. H. (1983). Burnout among special education teachers: The role of age, experience, and training. *Teacher Education and Special Education, 6,* 255-259.

Zabel, R. H. (1978a). Providing education for emotionally disturbed children in the least restrictive environment. *Educational Considerations, 5,* 5-8.

Zabel, R. H. (1978b). Recognition of emotions in fa-

cial expressions by emotionally disturbed children. *Psychology in the Schools, 15,* 119–126.

Zabel, R. H. (1981). Behavioral approaches to behavioral management. In G. Brown, R. L. McDowell, & J. Smith (Eds.), *Education of adolescents with behavior disorders.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Zabel, R. H. (1982). Etiology, characteristics, and interventions with autistic children: Implications for delivery of services. In R. Peterson & J. Rosell (Eds.), *Current topics in the education of behaviorally impaired children* (pp. 1–15). Lincoln, NE: University of Nebraska–Lincoln, Barkley Memorial Center.

Zabel. R. H. (1987). Preparation of teachers for behaviorally disordered students. In M. C. Wang, H. J. Walberg, & M. C. Reynolds (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice.* Oxford, England: Pergamon Press.

Zabel, R. H., Boomer, L. W., & King, T. R. (1984). A model of stress and burnout among teachers of behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders, 9,* 215–221.

Zabel, R. H., Peterson, R. L., & Smith, C. R. (In press). Availability and usefulness of assessment information for behaviorally disordered students: A replication. *Diagnostique.*

Zabel, R. H., Peterson, R. L., Smith, C. R., & White, M. A. (1981). Placement and reintegration information for emotionally disabled students. In F. H. Wood (Ed.), *Perspectives for a new decade: Education's responsibility for seriously disturbed and behaviorally disordered children and youth.* Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Zabel, R. H., Peterson, R. L., Smith, C. R., & White, M. A. (1982). Availability and usefulness of assessment information for emotionally disabled students. *School Psychology Review, 11,* 433–437.

Zabel, R. H., Peterson, R. L., Smith, C. R., & White, M. A. (1983). Use of time as reported by teachers of emotionally disabled students. *The Pointer, 27,* 44–47.

Zabel, R. H., & Wood, F. H. (1977). *Efficacy of interventions with emotionally disturbed children: A review of literature.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Department of Psychoeducational Studies, Advanced Training Institute for Teacher Trainers for Seriously Emotionally Disturbed Children.

Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (1980). Burnout: A critical issue for educators. *Education Unlimited* (March), 23–25.

Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (1982). Factors involved in burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children, 49,* 261–263.

Zentall, S. (1983). Learning environments: A review of physical and temporal factors. *Exceptional Education Quarterly, 4,* 90–115.

Zigler, E. F., & Child, I. L. (Eds.), (1973). *Socialization and personality development.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: What it is, what to do about it.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Zionts, P. (1983). The rational-emotional approach. *The Pointer, 27,* 13–17.


Bibliotheca Alexandrina
0402483